

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**Познавательно-исследовательская деятельность как средство
речевого развития дошкольников**

Выпускная квалификационная работа

Направление 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование

Магистерская программа: «Психолого-педагогическое сопровождение
субъектов образования»

Квалификационная работа
допущена к защите
зав.кафедрой:

_____ Н.Н.Васягина
(подпись)

_____ 2017 г.

Руководитель ОПОП:

_____ Е.А.Казаева
(подпись)

Исполнитель:
Шпаковская Вита
Вицентьевна,
обучающийся МПСО-1501z
группы

(подпись студента)

Научный руководитель:
Братчикова Юлия
Владимировна,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
психологии образования

(подпись преподавателя)

Екатеринбург 2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы речевого развития дошкольников	
1.1. Подходы к изучению проблемы речевого развития в отечественной и зарубежной науке.....	7
1.2. Особенности речевого развития дошкольников	16
1.3. Возможности познавательно-исследовательской деятельности как средства речевого развития дошкольников.....	28
Выводы по первой главе.....	39
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы речевого развития дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность.	
2.1. Организация и методы исследования, анализ данных первичной диагностики.....	42
2.2. Описание программы речевого развития дошкольников через организацию познавательно-исследовательской деятельности.....	48
2.3. Анализ эффективности программы речевого развития дошкольников через организацию познавательно-исследовательской деятельности	55
Выводы по второй главе.....	59
Заключение.....	61
Список литературы.....	64
Приложения.....	76

Введение

Актуальность исследования. Наиболее активным периодом усвоения детьми разговорного языка и развития всех сторон речи является дошкольный возраст. Именно полноценное владение родным языком является условием нравственного, эстетического и умственного воспитания малышей в максимально сенситивный период развития.

В этот период начинает расширяться круг общения. Впервые, выходя за круг узкосемейных связей, малыши становятся более самостоятельными, начинают больше общаться со сверстниками. В развитии речи можно выделить несколько направлений: практическое употребление, как основа перестройки психических процессов, орудие мышления. Следует рассматривать как развитие фонематического слуха, звукового анализа, грамматического анализа, состава слов, коммуникативных умений, навыков связной речи, словаря. «Является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.» [90]

По словам Д.Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития». Л.С. Выготский обращал внимание на то, что значения детских слов динамичны: «одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям окружающего мира значит для ребёнка разного возраста и разного уровня развития разное».

Начиная с младенческого возраста у ребенка формируется пассивная речь, которая впоследствии переходит в активную. Формирование речи и последующее ее развитие непосредственно связано с общением со взрослыми. Именно с речевым развитием ученые связывают развитие мышления и знакомство детей со всем историческим опытом человечества. Активную речь мы рассматриваем через такие критерии как словарный запас, фонетика, грамматика и связная речь.

Проблема возникновения и развития речи привлекает внимания многих исследователей: Аксарина Н.М., Выготский Л.С., Каверина Е.К., Леонтьев А.Н.,

Лурия А.Р., Тихеева Е.И., Бауэр Т., Бюлер К., Брунер Дж., Валлон А. Штерн В. и др. Общепринятым, в отечественной психологии, является подход к исследованию речи в контексте общения, т.к. речь возникает в процессе общения, выступает как его средство (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн).

Непосредственно в дошкольном детстве происходит усвоение всех особенностей родного языка. Не получивший такого развития ребенок не может далее усваивать образовательной программы. Он становится отстающим и не получает своевременной и полноценной социализации. Именно поэтому так важно речевое развитие дошкольников.

Многие исследователи касались темы речевого развития. В их работах, направленных на рассмотрение различных аспектов в рамках изучения речевой деятельности остаются неопределенными моменты влияния на темп развития речи, факторы, влияющие на ее развитие и др. В настоящий период времени, проблема состоит в своевременном и максимально полном усвоении детьми словаря, фонетики, грамматики и связной речи, как составляющих речевого развития. Оптимальным для достижения этой цели будет создание программы речевого развития детей дошкольного возраста на основе познавательно-исследовательской деятельности.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу речевого развития дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность.

Объект – речевое развитие дошкольников.

Предмет – программа речевого развития дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность.

Исходя из цели исследования, в ходе работы решались следующие задачи:

1. На теоретическом уровне провести анализ подходов к изучению проблемы речевого развития в отечественной и зарубежной науке.
2. Обобщить особенности речевого развития дошкольников.

3. Проанализировать возможности познавательно-исследовательской деятельности как средства речевого развития дошкольников.

4. Выявить показатели речевого развития дошкольников.

5. Разработать и апробировать программу речевого развития дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность.

6. Проанализировать результаты апробации программы речевого развития дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность.

Гипотеза: познавательно-исследовательская деятельность является эффективным средством речевого развития дошкольников, так как её организация обеспечивает развитие фонематического слуха, словаря, связной речи и коммуникативных умений.

На первом этапе проводился анализ научной, методической литературы, вырабатывалась гипотеза, определялись цель, задачи и методы исследования. Обобщив теоретические подходы нами была создана экспериментальная программа развития речи дошкольников через познавательно-исследовательскую деятельность. С целью апробации этой модели создана выборка из 50 детей дошкольного возраста, посещающие детское дошкольное учреждение, проживающих в г. Верхняя Пышма Свердловской области. Выборка поделена на экспериментальную и контрольную группы по 25 детей. Проведен формирующий эксперимент. В работе изложен анализ полученных результатов, данные математической статистики, библиографический список.

Теоретические методы: анализ литературы, моделирование общих и частных гипотез исследования, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы.

Эмпирические диагностические методы:

1. Метод включенного наблюдения.
2. Методика обследования по О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной.
3. Проведение формирующего эксперимента.
4. Метод математического анализа Манна-Уитни.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- теоретические положения о соотнесении предметов с их названиями в мыслительной деятельности детей в раннем возрасте (К. Бюлер, Л.С. Выготский);
- теоретические положения о социально обусловленном овладении языком (Б. Скиннер, З. Харрис, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);
- теоретические положения о связи развития речи с духовной связью со взрослыми (Ф.Е. Василюк, А.Ф. Копьев, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков);
- речь как социальный способ общения, соотношение слов с предметами (С.Л. Рубинштейн, А. Валлон, Ж. Пиаже);
- становление речи сводится к подражанию речевых образцов взрослых, имитации, моделированию (Б. Скиннер, Харрис);
- положения познавательно-исследовательской деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, А. Валлон, К. Бюлер, Дж. Брунер, К. Крайг и др.)

Научная новизна и теоретическая значимость работы: разработана, апробирована и эмпирически проверена целостная структурированная психолого-педагогическая программа занятий, позволяющая развивать речь дошкольников в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Практическая значимость работы состоит в том, что данные теоретические положения и выводы могут быть использованы в деятельности педагогов и психологов детских садов для коррективки и развития речи дошкольников, построении отдельных занятий и парциальных программ.

Структура магистерской работы: включает введение, две главы, заключение, содержит библиографию из 169 наименований, приложения.

1. Теоретический анализ проблемы развития речи дошкольников

1.1. Подходы к изучению проблемы речевого развития в отечественной и зарубежной науке

Возникновение и развитие речи у детей имеет большое значение для общего психического формирования личности. Осваивая речь, ребенок осваивает и достижения общечеловеческой культуры. Не возможно без речи и установление взаимоотношений между людьми. (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн)

Важнейшая функция речи – коммуникационная направлена на установление контакта между детьми, детьми и взрослыми. Полноценный член общества, полностью сформировавшийся человек рассматривается нами всегда как личность, в совершенстве владеющая родным языком. Только владение речью делает возможным передачу информации, эмоций, человеческого опыта. Грудной ребенок, находясь в зависимом состоянии, не имеет возможности передать даже матери свое самочувствие, жалобы и пожелания. Мать вынуждена интуитивно воспринимать и осуществлять его потребности. В процессе овладения языком, когда дети уже могут выражать все словами, взрослые испытывают огромное облегчение, понимая, чего хочет малыш. Поэтому важно своевременное и полноценное развитие речи детей. Развитие речи мы понимаем через развитие ее составляющих: словаря, фонетики, грамматики и связной речи.

В эпоху античности возникновение речи у ребенка рассматривалось как обусловленное, прежде всего, внутренним развитием его способностей, хотя существовали и иные взгляды, признающие роль среды (отношений) в речевом развитии (Ш.П.Бутон,1984). Т.е. подразумевалось овладение речью только в зависимости от развития всех физиологических и психологических функций, только тогда, когда ребенок достаточно повзрослеет и разовьется.

В. Штерн был одним из первых исследователей, занимавшихся проблемой речевого развития детей. [163] В его теории выделена экспрессивная, социальная и интенциональная тенденция речи. Причем только третий признак является специальным для человеческой речи, отражает определенный смысл. Он придерживался взгляда, что «для ребенка является величайшим открытием факт своего названия каждому предмету. Вначале открытие происходит теоритически, а затем применяется на практике. Далее ребенок начинает понимать, что отношения между словами могут выражаться посредством звуковых изменений слов» К. Бюлер [21, стр.94-195]. Приходит осознание смысла слов, их грамматического и лексического значения. Дети учатся передавать информацию с помощью речи. Исследователи признают, что такие открытия ребенок может сделать только при помощи взрослого, который является активным участником данного процесса. Позже их точка зрения критиковалась как идеалистическая С.Л. Рубинштейном [135], А. Валлоном [24], Ж. Пиаже [141]. Последующими исследованиями было доказано, что В. Штерн заблуждался, возлагая на ребенка 1,5 -2 лет функцию полностью интеллектуально сопоставлять слово и знак речи. Ребенок долгое время воспринимает слово как некий атрибут, описание предмета, «свойством вещи». Не смотря на заблуждения В. Штерн верно открыл переломный момент, имеющий большое значение для развития речи ребенка, переход от сигнальной функции речи к сигнификативной. На стадии перехода начинает активно пополняться словарь ребенка, скачкообразно. Ребенок сам начинает спрашивать название предметов, недостающих в его лексиконе.

«Ребенок открывает не общий теоритический принцип; он практически овладевает – при содействии взрослых – новым, в самой основе своей социальным способом общаться с вещами посредством слова. Он узнает, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на нее внимание взрослых, получить ее. При этом ребенок начинает пользоваться отношением слова к обозначаемым им предметам, еще теоритически не осмыслив его. Теоритическое осмысливание этого отношения не предшествует в виде

«действительно общей мысли» его применению в соответствующей практической операции, а наоборот следует за ней и совершается на ее основе в течении целого ряда лет умственного развития ребенка» [162, стр.356]

В данных теоретических выкладках делается важный вывод о необходимости участия в процессе развития речи детей взрослого, который произносит названия предметов, присваивает каждому объекту соответствующее звуковое выражение. Соответственно, каким образом он это делает так же имеет большое значение. Важны не только сами слова, их четкое произношение, но и эмоциональный настрой, участие взрослого в играх и других психических выражениях ребенка. Таким образом подразумевается, что чем благоприятнее проходит общение взрослого с ребенком, тем быстрее будет осваивать ребенок особенности и структуру речи. Следует сделать вывод, что качество и темп овладения языком будут выше при правильно выстроенными педагогом занятиями.

В бихевиористской концепции зарубежных стран человек представлен пассивным накопителем информации. Структура поведения любого живого существа – это совокупность связей стимулов с реакциями. Речевой механизм не является врожденным и начинает функционировать, когда человек вступает в речевое общение. Б. Скиннер считал, что язык усваивается через оперантное обусловливание. Улыбками, объятием, повторением в своей речи произносимых ребенком звуков, наиболее напоминающих слова, родители подкрепляют их. Соответственно, по мнению Б.Ф. Скиннера, становление речи сводится к подражанию речевых образцов взрослых. Другие бихевиористы подчеркивали имитацию и моделирование (Л. Блумфильд, З. Харрис и др.). В бихевиористском подходе процесс овладения языком понимается, прежде всего, как социально обусловленный. Подражание и подкрепление являются в данной теории главными в развитии речи детей. Соответственно у ребенка должна быть врожденная способность к подражанию, особенно речи взрослого. В качестве подкрепления служит эмоциональное одобрение, что ведет к быстрому усвоению звуков, затем слов, грамматических построений

предложения. Обучение речи, в данном случае, сводится к научению ее составляющих. Речь определяется внешней средой. Освоение родного языка ребенком обусловлено давлением социальной среды. Одни из звуков подкрепляются, другие – нет. Особо подчеркнуто подражание речи родителей.

Приведенными примерами развивается только пассивный язык. Но и на момент перехода, и в более позднем возрасте, в период развития активной речи в педагогической практике наработано множество занятий, способствующих развивать фонетические, грамматические функции, увеличивать словарный запас ребенка. Данной теорией принижена активная роль вмешательства окружающей ребенка среды. Можно предположить, что в этом случае развитие речи детей будет происходить по одному сценарию и у всех одинаково. Однако исследованиями доказано, что, произнося на начальной стадии неправильные фразы, ребенок сам корректирует их позже, независимо от родителей. Необходимо подчеркнуть формирующую активную роль окружающей ребенка среды.

«Ребенок применяет слово с определенной целью – либо для общения, либо для выражения желаний или просьб. Однако это указание еще не было настоящей формулировкой прагматической функции речи, благодаря которой речь является средством или орудием регуляции поведения человека» А.Р. Лурия [76, стр. 19] Речь он относил к высшей психической функции. Она имеет сложное, многоуровневое, системное и многозвенное строение. Такие системы не появляются в готовом виде к рождению ребенка. Они не созревают самостоятельно. Являются следствием общения и предметной деятельности ребенка. Процесс понимания речи состоит из выделения звуков из общего потока, удержания звуков и слов в оперативной памяти, переводение грамматических форм на единицы значения.

Прагматическая функция языка рассматривается не только как средство передачи информации, но и средство практического воздействия на мир. Такое воздействие должны оказывать педагоги на мир, окружающий ребенка для всестороннего его развития, в том числе и языкового.

Нативистская теория, сторонники которой Дж. Миллер, Э. Леннеберг и Н. Хомский, рассматривают развитие речи как особую врожденную человеческую способность. Речь связана только с развитием организма, а внешние условия не оказывают на это влияния. Противники теории указывали, что «нативисты пессимистично относились к вопросу о возможности совершенствования человека» Т. Бауэр [11, стр.13] Речь не передается генетически, только предрасположенность – органы слуха и речи. Даже когда дети, родители которых постоянно и помногу говорят могут отставать в речевом развитии, из-за отсутствия возможности высказать просьбу в словесной форме. [154] По мнению Хомского, язык возник внезапно, как взрыв. Другие ученые придерживаются мысли, что язык – побочный продукт развития других когнитивных функций.

Однако в истории немало фактов более раннего развития детей в случае применения различных упражнений, развивающих речь. По природе у ребенка заложена любознательность и стремление ко всему новому. Необходимо своевременно подхватить и развить такое стремление. Постоянно поддерживая любознательность, мы знакомим ребенка с окружающим его миром. Вводим в его понятия новые предметы, описываем их, предписывая каждому предмету его свойства и черты, развивая тем самым фонетику, грамматику, словарный запас и связную речь.

В рамках когнитивной психологии (У. Найссер, Дж. Брунер) возникновение речи у детей связывается с наличием врожденных схем "чувствительных к выражению эмоций и интенций" (Найссер У., 1981), которые являются основой для формирования различных схем восприятия речи. Развитие речи здесь обусловлено теми знаниями, которые ребенок получает от взрослого. С рождения ребенку принадлежит способность воспринимать и интеллектуально перерабатывать получаемую информацию. С этой точки зрения можно объяснить спонтанное словотворчество детей. Речевое развитие зависит от развития мышления. Первые высказывания ребенка можно отнести к тому, что он уже понимает. Генетически наследуется

деятельность интеллекта, язык, как один из способов отражения мира, развивается при взаимодействии ребенка со средой.

Положительным моментом в данной теории является то, что в ней подчеркивается роль взрослого в овладении детьми активной речью. Однако количественное увеличение знаний, получаемых ребенком от взрослого, еще не объясняет факт его перехода к собственной активной речи. Но несомненно помогает позднее при овладении фонетической составляющей речи, сложных грамматических форм. Нельзя не отметить, что именно от взрослого узнает ребенок название новых предметов и их характеризующие данные. Развивая словарный запас, фонетику и грамматику взрослые влияют на темп развития речи.

По мнению отечественных исследователей «овладение речью составляет важнейшее условие умственного развития, т.к. содержание исторического опыта людей, опыт их общественно-исторической практики закрепляется, конечно, не только в форме материальных вещей; оно обобщается и отражается в словесной, речевой форме. Именно в этой форме перед ребенком выступает богатство накопленных человечеством знаний, понятий об окружающем его мире» А.Н. Леонтьев [68, стр. 552]. «Речь направлена на слушателя, на другого, служит для общения с ним.» С.Л. Рубинштейн [135] Они выделяют коммуникативную и смысловую функции речи.

По классификации М.И. Лисиной [71] выделяется три функции: межиндивидуальная; внутрииндивидуальная и общечеловеческая. В своих работах она пишет, что в процессе сотрудничества со взрослым ребенок должен сместить акцент внимания с предмета на партнера и его требования. Только в таком случае начинает развиваться активная речь. Взрослый в процессе сотрудничества должен занимать активную позицию и требовать от ребенка выполнения определенных заданий. Именно таким образом выстроенный процесс, позволяет добиться дальнейшего развития речи.

Целостное понимание человека, представленное в работах Ф.Е. Василюка, А.Ф. Копьева, Б.С. Братуся, В.И. Слободчикова, являются

основанием интегративного подхода к речевому развитию. Нарушение духовного характера связи с другими людьми служит препятствием речевого развития.

В отечественной теории придерживаются концепции, что речь возникает и совершенствуется в процессе общения. Разные варианты и стороны общения по-разному влияют на характер освоения речи ребенком. При доброжелательном и эмоциональном подходе педагога дети быстрее заинтересовываются темой занятия, лучше ее воспринимают и реагируют на задания. Повышая таким образом мотивацию в развитии речи детей взрослый, через проведение занятий на определенно выбранную тему, добивается развития определенных сторон речи и шаг за шагом помогает ребенку овладеть всеми составляющими родного языка.

В семидесятые годы 20 века возникло противостояние между Ж. Пиаже и Н. Хомским. По теории первого речь рассматривается как «основа речезыкового развития, является развитием сенсомоторного интеллекта: речь возникает не вследствие обусловливания или созревания врождённых речевых процессов, а в результате завершения процессов развития на стадии сенсомоторного интеллекта». Он делил речь детей на две группы: эгоцентрическую и социализированную. Эгоцентрическую отличает то, что ребенок говорит для себя, не желая воздействовать на другого. Социализированная – речь конкретного сообщения, коммуникативная. Эгоцентрическая речь больше в общении с авторитетным взрослым и процент ее снижается с возрастом. Отмирая детский эгоцентризм уступает место социализированной речи и логическому мышлению.

С точки зрения Н.Хомского «развитие сенсомоторного интеллекта не объясняет феномен языка, поскольку нельзя объяснить характер и источник базовых ментальных структур в терминах взаимодействия организма и окружения.» В человеке, по его мнению, с рождения имеются определенные задатки к усвоению речи. Созревая примерно к году, они делают возможным

ускоренное развитие речи. По этой причине в зрелом возрасте труднее выучить иностранный язык, чем детям.

Овладение детьми речью связано не только с количеством их общения со взрослыми, но и с его качественными особенностями. Так может наблюдаться отсутствие стойкого слухового внимания. Это становится возможным, когда с ребенком не занимаются вообще, не читают книжки, мало общаются.

Возникновение и развитие речи в исследованиях М.И. Лисиной рассматривается через роль коммуникативного фактора. В него включены аспекты: роль эмоциональных контактов ребенка со взрослым, их количество и насыщенность ими общения; роль делового сотрудничества в условиях предметного взаимодействия ребенка со взрослым. Данные аспекты влияют на возникновение речи по нескольким направлениям. Очень важно в этот момент взрослому правильно говорить: четко проговаривать все слова, следить за ударением, падежами, склонениями, правильным грамматическим строем. Такой подход важен для развития фонематического слуха. Даже если ребенок вам пока не отвечает, происходит развитие пассивного языка. Дети овладевают словарем, фонематическими и грамматическими навыками. Эмоциональный контакт помогает ребенку принять требования взрослого и создает условия для усвоения слов (А.Г. Рузская). Деловое сотрудничество создает предпосылки овладения ребенком речью в виде особых отношений между ним и взрослым, где взрослый ставит перед ребенком задачи, а ребенок их принимает и стремится решить (М.Г. Елагина).

Во всех проанализированных теориях доказывается возникновение и развитие речи в процессе социального общения детей со взрослыми. Различные взгляды на сроки, момент зарождения, перехода, предпосылки и дальнейшее речевое развитие подчеркивают не только количество, но и качество общения. Подчеркивается необходимая активная позиция взрослого.

Исследуя теоретические взгляды на развитие речи нам необходимо определить сами понятия речи, речевого развития. В своей работе мы будем опираться на определения этих понятий отечественными учеными.

Речь – это исторически сложившаяся языковая форма общения людей посредством конструкций, создаваемых на основе конкретных правил. Речь интегрирована со всеми психическими процессами человека. [34]

Под речевым развитием в данной работе мы будем понимать: «развитие умений понимать и пользоваться языком: развитие фонематического слуха и звукового анализа, словаря, осознания состава слов, формирование грамматических категорий, развитие коммуникативных умений, умений и навыков связной речи. Овладение языком является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.» [68]

Обобщая теоретические подходы к проблеме возникновения и развития речи у детей следует отметить, что все педагоги и психологи подчеркивают роль взрослого. Именно от него ребенок слышит звуковое обозначение каждого предмета, учится выражать голосовые эмоции. В теории подчеркивается и важность эмоционального настроя и контакта с ребенком. С другой стороны, отсутствие общения и диалога с детьми, каких-либо занятий, чтения книг и др. ведет к возникновению задержки речевого развития. На речевое развитие влияют проговаривание всех существенных действий ребенка, правильный подбор развивающего материала, визуализация образов правильной речи, благоприятная коммуникативная атмосфера. Активная позиция взрослого должна заключаться в выдвижении перед ребенком определенных задач, и требованиях их разрешения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что речь ребенка формируется под влиянием общения со взрослыми и зависит от духовного характера связи, является важнейшим условием умственного развития в определенном возрасте. Темп и качество овладения речью зависит от окружающего мира, т.е. от роли и участия в этом процессе взрослого.

Формирование речи начинается в раннем детстве. На момент поступления в детское дошкольное учреждение практически все дети переходят на стадию овладения активной речью. Начинается наиболее благоприятный момент речевого развития. Он проходит на протяжении от 3 до 7 лет, дошкольный возраст ребенка.

1.2. Особенности речевого развития дошкольников

Зависимость образования речевых навыков от развивающих потенциалов языковой среды — естественной (в домашних условиях) или искусственной (специально подготовленной методическими средствами в ДООУ) - мы будем называть закономерностью развития речи [17, стр. 18].

Потенциал речевой среды будет тем значимее, чем точнее будут учитываться особенности языка как предмета усвоения и особенности функционирования языка как речи, возможностью усвоения речи ребенком.

А. Н. Гвоздев прослеживает очередность появления в словаре ребенка различных частей речи, словосочетаний, разнообразных предложений и на этой основе выделяет ряд периодов.

Г. Л. Розенгард-Пупко определяет в речевом развитии ребенка всего 2 этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи.

А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в устройстве речи детей:

1-й — подготовительный — до одного года;

2-й — преддошкольный этап первоначального овладения языком детьми до 3 лет;

3-й — дошкольный, детьми до 7 лет;

4-й — школьный.

С рождения у ребенка появляются голосовые функции: крик и плач. Они еще очень далеки от звуков человеческой речи. И крик, и плач способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели можно заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его успокаивают мелодичной песней (колыбельной), звуки голоса близких родственников, он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Далее малыш реагирует на интонацию: на ласковую — оживляется, на резкую — плачет.

В возрасте 2 мес. возникает гуление и к началу 3-го мес. — лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет — это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается повторить. Регулярное повторение какого-то движения ведет к закреплению двигательного навыка.

Путем подражания, в дальнейшем, ребенок перенимает все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, интонацию.

В возрасте девяти-десяти месяцев возможен качественный скачок в формировании речи ребенка. Возникают первые «нормативные», «предметно отнесенные» слова (соответствующие лексической системе данного языка). Область артикуляций в течение двух-трех месяцев не расширяется. Так же как нет причисления звуков к новым предметам или явлениям: при этом идентичность употребления «протослова» обеспечивается не только и не столько тождеством артикуляции, сколько схожестью звукового облика целого слова. В возрасте 10–12 месяцев ребенок все существительные (являющиеся практически единственной частью речи в «грамматике» ребенка) употребляет в именительном падеже единственного числа. Попытки связать два слова во фразу появляются позднее (примерно в полтора года). Усваивается повелительное наклонение глаголов. Когда появляются формы множественного числа, начинается овладение грамматикой. От индивидуальных различий в темпах психофизического и познавательного развития все дети по-разному продвигаются и в своем языковом развитии.

Задержка фонетического развития речи в этот период связана со значительным увеличением числа слов активного словаря и с появлением первых настоящих обобщений, соответствующих, по концепции Л. С. Выготского, «синкретическому сцеплению предметов по случайным признакам» [34]. У ребенка появляется языковой знак. Слово выступает как структурная единица языка и речи. «Если раньше отдельные псевдослова возникали на фоне семантически и артикуляционно недифференцированной „речи“, то сейчас вся речь ребенка становится словесной» [133, стр. 177].

Восприятие ребенком последовательности звуков в слове есть результат наработки системы условных связей. Дети подражательным путем заимствуют определенные звукосочетания из речи окружающих людей. Осваивая язык, как целостную систему знаков, ребенок осваивает звуки сразу как фонемы. Например, фонема [p] может произноситься ребенком по-разному – в нормативном варианте: грассирующе, картаво (велярный и увулярный вариант ротацизма). Для русского языка данные различия не являются непреодолимыми для общения, потому что не ведут к образованию разных по смыслу слов или разных форм слова. Несмотря на то что ребенок достаточно быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка, он пока не обращает внимания на различные варианты произнесения фонем.

Рядом исследователей указывается, что фонематический слух формируется в очень раннем возрасте. Вначале ребенок учится отделять звуки окружающего мира от звуков обращенной к нему речи. Он активно ищет звуковое обозначение предметов окружающего мира, улавливая их из уст взрослых. Но он использует заимствованные у взрослых фонетические обороты языка «по-своему».

Все это позволяет говорить о том, что ребенок в процессе овладения языком создает собственную промежуточную речевую систему. Позднее «звонкость» становится контрастно-дифференциальным признаком речевого звука, что позволит ребенку значительно увеличить количество согласных. Ребенок не может заимствовать такое положение у взрослых. Это происходит

не потому, что ребёнок не умеет произносить звук. Просто он считает, что этот звук может стоять только в начале слова. Далее такая «система правил» корректируется, и ребенок превращает ее в систему языка взрослого [123]. Если речь идет о фонетической составляющей речи, понятно, что ребенку необязательно уметь произносить звук, чтобы соответствующе воспринимать его дифференциальные признаки.

Основываясь на разобранном выше, следует сделать вывод, что сначала ребенок овладевает чисто внешней (т. е. звуковой) структурой знака, которая затем, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению.

В период начального овладения языком расширяется объем лепетных и полнозначных слов в активном словаре ребенка. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи взрослых, возрастает его речевая активность. Произносимые ребенком слова чаще всего «многозначны», «семантически полифоничны»; одновременно одним и тем же словом или словосочетанием ребенок обозначает несколько понятий.

Н.С. Жукова делает вывод о том, что качественный переход в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него способности правильно строить простые предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам [82]. В завершении преддошкольного периода дети общаются используя структуру простого распространенного предложения, используя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

Мы должны учитывать, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка падает на первые три года жизни. Именно в этот период все функции центральной нервной системы, обеспечивающие формирование комплекса условно-рефлекторных связей, которые лежат в основе складывающихся речевых и языковых навыков, легко поддаются направленному педагогическому воздействию. Формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в «искаженном» варианте, если условия развития в это время неблагоприятны [117].

Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец подчеркивали, что развитие речи зависит не только от когнитивных, но и эмоциональных процессов. По мысли С.Л.Рубинштейна, речь выходит за пределы соотношения с мышлением, значительную роль в речи играют эмоциональные моменты.

Рассматривая самые ранние этапы развития речи, исследователи отмечают ее специфический «эмоциональный» смысл (Д.Б.Эльконин, 1960). «Первые осмысленные слова являются или выражением аффектов, или знаком какого-либо желания» (К.Бюлер, 1924). В.Штерн говорит нам о том, что при нормальном развитии ребенка масса переживаний и потребность в их выражении растут гораздо быстрее, чем запас слов и грамматических форм, приобретаемых через подражание. Поэтому ребенок, повинаясь необходимости, создает из заученного новые формы речи, «не подозревая о своем своеволии» (В.Штерн, 1922). Данный постулат говорит о конструктивном участии эмоций в порождении речи, стремление и необходимость поделиться своими чувствами, эмоциональными состояниями, желаниями побуждает ребенка развивать речь. Т.Н.Ушакова делает упор на первичную и корневую функцию речи – как экспрессию тех или иных внутренних психологических содержаний, самовыражение в звуке» (Т.Н.Ушакова, 2004).

Существуют закономерности усвоения речи.

1. Способность к восприятию речи зависит от натренированности мускулатуры ее органов.

«Родная речь усваивается, если ребенок приобретает способность артикулировать фонемы и модулировать просодемы, а также вычленять их на слух из комплексов звуков. Для овладения речью у ребенка должны быть отработаны движения речевого аппарата (а затем при усвоении письменной речи — и глаз и руки), необходимые для произнесения каждой фонемы данного языка и их позиционных вариантов и каждой просодемы (модуляции силы

голоса, высоты тона, темпа, ритма, тембра речи), и движения эти должны быть скоординированы со слухом ребенка.» [1]

Речь усваивается, если ребенок, слушая чужую речь, повторяет (вслух, а затем и про себя) артикуляции и просодемы говорящего, подражая ему, т. е. если ребенок работает органами речи. Гуление, лепет в младенческом возрасте сменяются речью, которая вначале — речь вслух - работа мускулов речевого аппарата, требующая от ребенка значительных волевых усилий. И только после того, как ребенок научится в какой-то степени произвольно управлять мускулами своего речевого аппарата, у него появляется речь внутренняя, т. е. способность совершать артикуляции и модуляции органов речи без звукового сопровождения их. Ребенок может научиться произносить звуки речи в знакомых словах чисто, без дефектов (без пропусков или замены гласных и согласных, без картавости, шепелявости и т. п.) примерно к пятому году жизни. По мере того как ребенок растет, речь его развивается, ему уже не хватает правильно произносимых знакомых слов. Взрослые, вводя в его лексику новые слова, должны научить его произносить их все, а также научить модулировать интонацию всех синтаксических конструкций, которыми обогащают речь ребенка [1]. Мы наблюдаем у детей 3-5 года жизни нарушение фонетического строя речи. Очень часто дети картавят, шепелявят, пропускают буквы. Это происходит из-за активного пополнения словаря. Речь детей в этом возрасте требует корректировки специальными упражнениями.

2. Восприятие ребенком смысла зависит от усвоения лексических и грамматических значений речи.

Развитие способности понимать лексические и грамматические языковые значения, при одновременном приобретении ребенком лексических и грамматических навыков способствует усвоению смысла речи.

Ребенок слышит комплексы звуков и, еще не понимая смысла, произносит их; постепенно он начинает осмысливать лексические значения произносимых комплексов звуков, т. е. соотносить их с определенными

явлениями действительности. Его первые предложения — это наборы (ряды) слов.

Лексическое значение своих слов-предикатов ребенок может воспринимать еще как номинативное (называющее единственный предмет), но предикативное значение их он уже понял интуитивно. И это первое понимание грамматического значения — свидетельство зарождения у ребенка важнейшего компонента интеллекта — мышления [15].

На основе понятого лексического значения слова ребенок воспринимает морфологическую абстракцию — общее значение ряда слов: например, общее значение таких слов, как нос, рука, дом, улица, туча — то, что это все предметы; общее значение слов сидеть, есть, стоять, спать, смеяться, молчать — действие или состояние предмета и т. д.

Способность ребенка понимать отвлеченное лексическое значение слова в дальнейшем приводит его к пониманию слова как части речи. Это понимание проявляется в осмысленном употреблении слов-вопросов кто? что? какой? что делает? что сделает? Понимание грамматических категорий свидетельствует о зарождении способности абстрагироваться (совершать мыслительную операцию абстрагирования). Эти зачатки навыка абстрагирования, очевидно, служат предпосылкой для образования способности понимать такие синтаксические значения, как значения отношений — обстоятельственных, определительных, предметных. Указанные отношения ребенок сначала усваивает в словах-вопросах: где? когда? почему? как? зачем? кого? чего? кому? чему? какой? и т. д. Затем постепенно он связывает со словами-вопросами образы соответствующих словоформ: на столе, с утра, от радости, с радостью, для обеда, нет мамы, нет хлеба, хороший (мальчик), дорогая (мама) и т. д. Усвоение данных грамматических форм со своей стороны совершенствует навыки абстрагирования [15].

Итак, человек постигает мыслительную операцию абстрагирования при усвоении отвлеченных лексических значений; этот первоначальный мыслительный навык является ступенькой, поднявшись на которую он

оказывается способным постичь и грамматические значения родного языка — предельно абстрактные значения. Грамматические формы родного языка — это материальная основа мышления.

Дети не умеют самостоятельно образовывать правильные грамматические формы, употреблять слова в правильном падеже, числе, склонении. В какие сроки ребенок-дошкольник овладевает указанными выше фактами языка и овладевает ли, зависит от того, как его обучают речи, каков развивающий потенциал языковой среды, в которой он растет, а самое главное — имеет ли возможность ребенок усваивать грамматические и лексические значения родного языка синхронно, в нужных пропорциях. Обычно наблюдается задержка в развитии понимания грамматических (синтаксических) значений. Проводя комплекс занятий, направленный на овладение детьми грамматических и лексических значений слова, педагог облегчит и значительно ускорит переход речи ребенка к связной.

3. Выразительность речи зависит от развития у ребенка восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики.

Еще не понимая ни одного слова, ребенок безошибочно различает в речи взрослого интонацию ласки, одобрения, порицания, гнева.

Наличие в языке синонимов и употребление их говорящим делает язык не только средством информации, сообщения, но и средством выражения отношения говорящего к тому, о чем он говорит. Следовательно, развитие у детей способности чувствовать выразительность чужой речи и выражать словами свои чувства, зависит от усвоения ими синонимии родного языка. Эмоциональную окраску речи дети начинают ощущать с усвоением речи вообще. Особенно доступна им выразительность интонации [19].

Восприимчивость к выразительности речи можно привить только тогда, когда работа эта начата в самом раннем детстве. Полученная в детстве способность чувствовать выразительность речи дает возможность взрослому

человеку глубоко понимать красоту поэзии, художественной прозы, наслаждаться этой красотой.

Детей нужно учить понимать выразительность речи так же, как учить их воспринимать смысловую ее сторону: показывать им образцы выражения чувств в речи и заботиться о том, чтобы чувства эти дошли до ребенка, вызвали у них ответные чувства. Дети при отсутствии у них таких способностей начинают «мямлить», «проглатывать окончания» становятся неинтересны сверстникам, т.к. речь их непонятна.

Педагог, проводя занятия, постепенно добивается овладения детьми связной речью. Этому способствует большая подготовительная работа по научению детей описаниям предметов, словесным выражением чувств и эмоций. Только умея передавать все это словами, дети смогут составлять полноценный рассказ.

4. Усвоение нормы речи зависит от развития чувства языка у ребенка.

Родная речь усваивается, если у ребенка появляется способность запоминать норму употребления языковых знаков в речи — запоминать их сочетаемость (синтагматику), возможности взаимозаменяемости (парадигматику) и уместность в различных речевых ситуациях (стилистику).

Эта способность человека помнить, как традиционно используются в литературной речи созвучия, морфемы, слова, словосочетания, называется чувством языка, или языковым чутьем.

Чтобы понять, как развивается у ребенка чувство, лежащее в основе владения лексикой, нужно проследить, как он усваивает значение слов с производной основой. А. Н. Гвоздев, М. А. Рыбникова, наблюдая за появлением в речи ребенка производных слов, приходят к убеждению, что прежде всего ребенок усваивает смысл отдельных аффиксов. Следовательно, если ребенок понимает уже смысл корней и аффиксов каждого в отдельности, то он может почти безошибочно понять и смысл слова, состоящего из данных морфем, хотя бы он раньше и не встречал этого слова. Следовательно, закономерность, облегчающая человеку усвоение (запоминание) нескольких

тысяч слов, составляющих лексику его родного языка, состоит в способности запоминать смысл элементов слова и правильно употреблять их в речи [4].

Так же без видимых усилий усваивает ребенок синтаксис, прежде всего — словоизменяемые морфемы (окончания существительных, прилагательных, глаголов и формообразующие суффиксы). «Вы замечаете... — говорил К. Д. Ушинский, — что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно...Могло ли бы это быть (такое легкое приискание правильной грамматической формы для слова с совершенно новым лексическим смыслом), если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?». «Рабочим механизмом», позволяющим ребенку удерживать идеальные конструкции родного языка и оперировать ими в речи, является память; память — основное средство развития чувства языка.

Б. В. Беляев обоснованно предположил, что родной язык усваивается «на уровне чувства», потому что «чувство образует основу всякой психической деятельности» [13]. Лексические и грамматические значения языка человек чувствует задолго до того, как обретает способность осознавать их. Осознание своей речи потому только и возможно, что речь усвоена уже интуитивно. Хорошо или плохо человек владеет речью, зависит не от того, умеет ли он осознавать свою речь, а от того, насколько полно и правильно он усвоил ее интуитивно, т. е. на уровне чувства, а не мышления.

5. Усвоение письменной речи зависит от развития понимания взаимосвязи между устной и письменной речью.

«Письменная речь для ребенка, — пишет Н. С. Рождественский, — это второй этап в овладении речью вообще». И особенность усвоения ее состоит в том, что «слова устной речи являются знаками для реальных предметов и их отношений; письменная же речь состоит из знаков, условно обозначающих звуки и слова устной речи». Письменная речь не может быть усвоена, если ребенок не владеет устной речью.

Искусственно организованная речевая среда для обучения письменной речи будет оптимальной лишь в том случае, если дидактический материал будет предъявляться детям одновременно в звуковой и письменной форме (для сопоставления).

Если на занятиях по обучению грамоте в подготовительной группе детей не учат читать с правильной интонацией, они, во-первых, получают неполные знания по грамматике, что ведет к непониманию смысла слышимой речи, к неумению точно выражаться; во-вторых, не усваивают выразительной (стилистической) стороны речи; наконец, незнание ритмомелодических рисунков синтаксических конструкций затрудняет в дальнейшем усвоение пунктуации.

Искусственно организованная речевая среда для обучения письменной речи будет оптимальной лишь в том случае, если дидактический материал будет предъявляться детям одновременно в звуковой и письменной форме (для сопоставления).

На первом этапе обучения письменной речи ребенок «переводит» неизвестное ему — буквы — на известное — слышимые слова. В дальнейшем ученик не ограничивается простым переводом звуков на буквы и наоборот. Он делает этот перевод по правилам правописания. Чтобы учащиеся осмыслили орфографическое правило правописания безударных гласных в любой части слова, их внимание обращают на то, что безударные гласные пишутся не так, как слышатся. Слово «домой» потому и трудно писать, что его нельзя писать по слуху. А вот слово «дом» легко писать, все буквы в нем пишутся, как слышатся. Детям станет ясен и смысл сопоставления: домой — дом. Еще важнее сопоставление устной речи с письменной при изучении тех правил пунктуации, которые целиком зависят от интонации. Например, чтобы поставить вопросительный знак, а не точку в предложении «Это гриб?» (Ср.: «Это гриб»), надо услышать его интонацию. [19]

6. Скорость обогащения речи зависит от степени совершенства структуры речевых навыков.

Обогащение речи ребенка, как и процесс усвоения языка, новой лексикой и новыми конструкциями происходит тем быстрее, чем совершеннее его речевые (особенно фонетические и грамматические) навыки.

Мы постоянно наблюдаем это на примере детей, речь которых лучше развита. Чем полнее словарный запас, тем легче им запоминать и учить стихи, пересказывать сказки и др.

По данным Д.Б. Эльконина рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находятся в зависимости от условий жизни и воспитания.

И.В.Артюшков подчеркивает, что в период от двух до пяти лет ребенок обладает необычайным чутьем языка и что именно оно и связанная с этим умственная работа ребенка над языком создают основу столь интенсивно идущего процесса [3]. Происходит активный процесс усвоения родного языка.

Умения формируются медленно, но применение специальных приемов обучения помогает значительно продвинуть этот процесс. Например, при помощи внешних опор дети вычленяют предлагавшиеся им слова (кроме предлогов и союзов). Самое важное то, что они переносят приемы анализа, выработанные при помощи внешних опор, на действие без них. Таким образом, формируется умственное действие.

Это умение чрезвычайно важно, так как оно создает предпосылки для усвоения ребенком не только форм отдельных слов, но и связей между ними внутри предложения. Все это служит началом нового этапа в усвоении языка, который Д.Б. Эльконин назвал собственно грамматическим в отличие от дограмматического, охватывающего весь период усвоения языка до начала школьного обучения.

Поскольку каждый речевой навык образуется на базе развития определенной познавательной способности (ощущения, памяти, воображения, мышления) или эмоционального и волевого состояния, то и закономерности естественного процесса усвоения родного языка можно определить, как

зависимость совершенствования структуры речевых навыков от развития познавательных способностей и эмоциональной и волевой сферы ребенка.

Исследователи подчеркивают, что наиболее благоприятный возраст развития речи 3-5 год жизни ребенка. Именно в этот период дети лучше и быстрее всего усваивают все особенности родного языка: словарь, фонетику, грамматику, связную речь. Но в процессе усвоения в этом возрасте возникают сложности с фонетическим произношением (шепелявость, картавость), грамматическим строением и значением, переходом к связной речи. Создание программы речевого развития через познавательно-исследовательскую деятельность дошкольников, включающей комплекс психологических мероприятий, направленных на развитие интереса к экспериментальной деятельности, логике, мышлению, воображению будет сопровождаться развитием у детей словаря, фонетики, грамматики и связной речи как составляющих языка.

1.3. Возможности познавательной деятельности как средства речевого развития дошкольников

По мнению Л.С. Выготского, «индивидуальная творческая деятельность ребёнка будет продуктивной, если ребёнок больше видел, слышал, читал, участвовал в разных событиях — по сравнению с другими детьми».

Совершенствование познавательной деятельности дошкольников — одна из важнейших задач в педагогике. Ведь если мы хотим воспитать интеллектуально развитую личность, то нужно создавать условия для её саморазвития. Развивать познавательно-исследовательскую деятельность у детей нужно для активизации у них любознательности, пытливости и повышения интереса ко всему.

Познавательно-исследовательская деятельность направлена на:

- развитие речи

- получение новых знаний, их усвоение
- овладение необходимыми умениями и навыками
- появление навыка воспроизводить и применять полученные знания.

У младшего дошкольника вполне можно сформировать задатки исследователя. Детям этого возраста присущ высокий интерес ко всему происходящему вокруг. Ежедневно на их пути встречаются новые предметы, которые дети сравнивают, узнают названия, стремятся запомнить их. Поддерживая интерес детей ко всему новому, можно всё время стимулировать их познавательную активность. Базой для совершенствования стремления малышей к познанию могут стать ежедневные «ритуалы»: подъём, умывание, одевание, приём пищи, прогулка, игра. Взрослый, являясь проводником в мир предметов и явлений, рассказывает малышу о назначении предметов и явлений: из области природы, деятельности, вещей. Так малыш получает необходимые знания обо всём с ранних лет и, проявляя любопытство, саморазвивается. Познавательно-исследовательская деятельность ребёнка предполагает развитие его мышления, восприятия, речи и понимания её, умения обобщать, и других сфер.

В исследованиях Н.Н. Поддъякова «обнаружились две противоречивые тенденции в процессе формирования знаний у детей дошкольного возраста. Первая тенденция: происходит расширение и углубление четких, ясных знаний об окружающем мире. Эти стабильные знания составляют ядро познавательной сферы ребенка. Вторая тенденция: в процессе мыслительной деятельности возникает и растет круг неопределенных, не совсем ясных знаний, выступающих в форме догадок, предположений, вопросов. Эти развивающие знания – мощный стимулятор умственной активности детей. В ходе взаимодействия этих тенденций неопределенность знаний уменьшается – они уточняются, проясняются и переходят в определенные знания.»

В методическом пособии «Развитие речи и творчества дошкольников» под редакцией О.С. Ушаковой особое внимание уделяется приоритетным направлениям каждой речевой задачи.

Задачи воспитания звуковой стороны речи можно сформулировать следующим образом:

- работа над звуковыми и интонационными характеристиками речи;
- формирование представлений о линейных звуковых единицах: звук – слог – слово – предложение – текст;
- различение звуков по их качественной характеристике: гласные и согласные (звонкие и глухие, твердые и мягкие);
- обучение звуковому анализу слова (выделение звука в начале, середине и в конце слова), вычленение шипящих и свистящих звуков в начале слова, нахождение одинакового звука в разных словах;
- развитие умения анализировать слова различной слоговой структуры: название слов с одним, двумя, тремя звуками, определение количества слогов;
- нахождение слов, сходных и различных по звучанию.

Задачи словарной работы:

- обогащение словаря тематическими группами слов;
- закрепление представлений об обобщающих понятиях (овощи, фрукты, транспорт и т. д.);
- развитие представлений о смысловой стороне слова: работа над правильным пониманием значений многозначного слова; раскрытие семантических отношений (ознакомление с синонимами и антонимами разных частей речи – существительных, прилагательных, глаголов); формирование умений отбора слов и точность словоупотребления.

Задачи формирования грамматического строя речи:

- формирование умения согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже;
- обучение правильному образованию, склонению и употреблению слов в единственном и множественном числе;
- развитие умения образовывать наименования детенышей животных (кошка-котенок, собака-щенок, курица-цыпленок);

- обучение умению соотносить название глагола-движения с действием предмета, человека, животного;

- составление предложений разных типов - простых и сложных.

Задачи развития связной речи:

- формирование элементарных представлений о структуре текста (начало, середина, конец);

- обучение соединению предложений разными способами связи;

- развитие умения раскрывать тему и основную мысль высказывания, озаглавить рассказ;

- обучение построению высказываний разных типов-описаний, повествований, рассуждений; подведение к осознанию содержательных и структурных особенностей описательного, в том числе и художественного текста; составление повествовательных текстов (сказок, рассказов, историй) с соблюдением логики изложения;

- использование для высказываний разных типов соответствующих моделей (схем), отражающих последовательность изложения текста.

Проблемы фонетического развития речи в детском саду чаще всего проявляются в форме неправильного произношения шипящих, свистящих звуков, звука [р]. Недопонимание со стороны взрослых и сверстников порождает у таких детей дискомфорт, тревогу, стеснение. Ребенок вынужден отказываться от игры, теряет активность во время занятий, стесняется выступать перед аудиторией. Практически такие же проблемы возникают, когда ребенок не умеет передать эмоции и интонацию речи.

Работая с ребенком, педагог должен показать возможности говорить правильно, совместно с ним проводить артикуляционную гимнастику, языковую, преподнеся занятия как исследование в определенной сфере. Взрослый должен совместно с ребенком тщательно проговаривать слова. Это помогает снять неуверенность, излишнее напряжение. Ребенок начинает доверять воспитателю. Появляется интерес к исследованию, и ребенок полностью включается в работу.

В данном направлении используются такие методы, как:

- хоровое проговаривание;
- совместный пересказ;
- отраженный пересказ;
- артикуляционная гимнастика;
- языковая гимнастика;
- речевое дыхание.

При применении комплекса упражнений включаются поговорки, скороговорки, пересказ сказки, потешки, стишки, считалки, песенки и различного вида игры. В ходе занятия необходимо проводить физкультурную минутку, пальчиковую и дыхательную гимнастику.

Проблемы детей с недостаточностью словарного запаса выражаются в молчаливости ребенка, добровольном отказе от участия в совместных играх, неумении словесно передать рассказ или описание ситуации. В крайних проявлениях это может вылиться в истерику при невозможности объяснить причину. Для сверстников такие дети не интересны из-за скудности словаря.

В данном случае нам необходимо максимально увеличить словарный запас ребенка. Чтение литературы, заучивание стихотворений и песен, совместно составлять рассказ подходят для наших целей. Больше всего новых предметов, их описаний и описания их действий мы можем почерпнуть из познавательно-исследовательской деятельности. В момент исследования мы используем множество новых слов и объясняем их значения.

Мы будем использовать следующие методы:

- беседа;
- демонстрация презентаций;
- пересказ увиденного;
- диалог;
- демонстрация наглядных пособий;
- чтение;
- рассказ воспитателя.

Проводя мероприятия по расширению словаря ребенка, мы будем строить свои занятия не только на запоминание слов, их значений, но и настраивать детей на самостоятельные высказывания с употреблением новых слов.

Умение правильно склонять и спрягать слова, т.е. развивать грамматический строй речи ребенка это прежде всего навык строить из слов предложения. Без такого умения дети не смогут объясниться.

Словообразование, разбор слова по составу, подбор однокоренных слов, изменения по числам и падежам должны помочь нам в обучении детей.

Для развития грамматики мы используем такие методы: дидактические игры, книги с иллюстрациями, наглядные пособия, рассказ из личного опыта ребенка, тематическая беседа. В качестве основного используемого метода можно использовать проекты, которые дети будут готовить вместе с родителями.

Организация познавательной деятельности детей дошкольного возраста позволяет сформировать у них опыт познавательной деятельности при соблюдении определенных педагогических условий:

- учитывать содержание и форму организации познавательной деятельности, проектирующие определенный тип мышления и сознания детей старшего дошкольного возраста;
- представлять исследуемый материал, как нечто необычное, новое, контрастное, что входит в противоречие с определенными представлениями старших дошкольников;
- использовать разновидности познавательной деятельности (моделирование, исследование, экспериментирование, проектирование), разнообразные интерактивные формы организации деятельности, с учетом механизмов индивидуальной включенности в деятельность ребенка в зависимости от его биологических и психологических особенностей; – сохранять ведущую роль педагога, в ситуации, что у детей должно оставаться чувство, что проблема и способы ее решения избраны ими самостоятельно;

– использовать метод проектов, который может охватывать содержание нескольких образовательных областей основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды детской деятельности. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, на занятиях, при описании картинки, наблюдении на прогулке и т.д. зависит успешность деятельности ребенка, его принятие сверстниками. Речевая деятельность немыслима без познания, без освоения ребенком окружающего мира. Для реализации этой деятельности создается развивающая образовательная среда.

В дошкольных образовательных учреждениях под развивающей средой понимается естественная обстановка, рационально организованная, насыщенная, разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами, где возможно включение в активную познавательно - исследовательскую деятельность детей дошкольного возраста.

Познавательно-исследовательская деятельность рассматривается как возможность наибольшего развития речи ребенка, учета его склонностей, интересов, уровня активности. Организовывая, предметную среду необходимо придерживаться следующих принципов:

Принцип информативности - предусматривает разнообразие тематики материалов и оборудования и активности воспитанников во взаимодействии с предметным окружением.

Принцип полифункциональности - предусматривает обеспечение всех составляющих воспитательно - образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных познавательных программ.

Принцип педагогической целесообразности - позволяет предусмотреть необходимость и достаточность наполнения предметно-развивающей среды, а также обеспечить возможность самовыражения воспитанников, индивидуальную комфортность и эмоциональное благополучие каждого ребенка.

Принцип трансформируемости - обеспечивает возможность изменений предметно-развивающей среды, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства.

Одной из задач воспитательно-образовательной работы дошкольного учреждения является развитие культуры речи дошкольников, формирование коммуникативной компетентности воспитанников. Детский сад является средой общения, первой ступенькой к освоению детьми "азбуки общения". Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Речевое развитие через познавательно-исследовательскую деятельность предполагает большой объем словаря, понимание и уместное употребление в речи слов и словосочетаний, разнообразие используемых в речи языковых средств. Точность речи можно рассматривать как оптимальное словоупотребление: это выбор таких слов, которые наилучшим образом передают содержание высказывания, раскрывают его тему и главную мысль в исследовании. Здесь очень важно владеть синонимами, уметь различать значения смысловых оттенков слова. И, наконец, выразительность речи предполагает отбор языковых средств, соответствующих условиям и задачам общения.

Содержание речевого воспитания в дошкольном возрасте составляет две взаимосвязанные области: обучение родному языку и способы применения языка в познавательной деятельности и общении. Речь в дошкольном возрасте служит для установления контактов с окружающими, привлечения внимания к себе, своим делам и переживаниям, а также является источником знаний об окружающем мире, средством их фиксации. Диалог, творчество, познание, саморазвитие - вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника.

У истоков педагогики саморазвития, педагогики детского творчества и словотворчества стояли удивительные ученые, детские психологи и педагоги: А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, Ф. А. Сохин, Е. А. Флерина, М. М. Кони́на. Их идеи и данные исследований их учеников и единомышленников (Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддьякова, О. С. Ушаковой и др.) положены в основу методического пособия «Истоки диалога» под редакцией А. Г. Арушановой.

Основное значение в речевом развитии дошкольников имеет диалог сверстников. Именно здесь дети по - настоящему чувствуют себя равными, свободными, раскованными. Здесь они учатся самоорганизации, самодеятельности, самоконтролю. Диалоги нами используются для обсуждения детьми полученного нового опыта вовремя исследовательских занятий.

Важную роль в развитии контактно - устанавливающей функции играет организация пространства общения. Дети должны иметь возможность объединяться в небольшие подгруппы для игр и организованных занятий. Удовлетворение потребности в контактах с ровесниками – важное условие эмоционального комфорта. Для того чтобы дети обжили пространство общения, необходимо соблюдать следующие правила: объединение детей в подгруппы для улучшения качества проводимых занятий, экспериментов и опытов. Приобщение родителей в познавательно-исследовательские проекты. Все это для ребят происходит впервые и является познавательной деятельностью. Для большего вовлечения мы будем придавать занятиям форму исследования.

Наибольшую ценность представляет игра-импровизация по проведенному исследованию. В такой игре дети заимствуют из текста, представленного воспитателем, отдельные эпизоды, свободно строят слова и диалоги.

Рассказывание на темы из личного опыта удовлетворяют потребность ребенка в самовыражении, самоутверждении, во внимании сверстников. Очень желанны для детей совместные сочинения по проектной деятельности.

Сюрпризные моменты и элементы новизны эмоционально настраивают ребенка на познание, обостряют желание разгадать секрет, отгадать загадку и просто порадоваться, удивиться. Эмоциональная активность – это заинтересованное восприятие познавательного материала, желание принять участие в событии, оценить его. Эмоциональная активность может проявляться в окраске речи, в мимике, жестах, движениях. Существенными показателями воздействия знаний на ребенка является характер его поведения после занятия: вопросы, раздумья, стремление кому-то что-то пересказать, а также содержание его игр и изобразительной деятельности.

Познавательно-исследовательское развитие у дошкольников – включает в себя развитие познавательных процессов (восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения), которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем мире, регулируют его деятельность. Благодаря различным видам изобразительной деятельности и конструированию ребенок отделяет свойство предмета от него самого. Свойства или признаки предмета становятся для ребенка объектом специального рассмотрения. Названные словом, они превращаются в категории познавательной деятельности, и у ребенка – дошкольника возникают категории величины, формы, цвета, пространственных отношений.

Экспериментирование тесно связано у дошкольников с практическим преобразованием предметов и явлений. Моделирование в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности - игре, конструировании, рисовании, лепке и др. Благодаря моделированию ребенок способен к решению познавательных задач. Наряду с наглядно-образным появляется словесно-логическое мышление.

Благодаря содержательному общению и обучению, развитию познавательно-исследовательской деятельности у ребенка формируется образ мира: первоначально ситуативные представления систематизируются и становятся знаниями, начинают формироваться общие категории мышления

(часть - целое, причинность, пространство, предмет - система предметов, случайность и т. д.)

Познавательно-исследовательская деятельность является одновременно условием и средством, обеспечивающим ребенку возможность активно познавать окружающий его мир и самому становиться частью этого мира. Познавательно-исследовательская деятельность дает ребенку возможность усваивать знания, развивать речь, выражать свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и диагностических исследований нами определен комплекс педагогических условий, стимулирующих развитие речи дошкольников.

Важнейшим условием и необходимым моментом, стимулирующим развитие речи дошкольников, выступает максимальное развертывание каждого компонента из комплекса педагогических условий: осознание педагогами значимости проблемы развития речи детей, создание условий для организации и проведения систем познавательно-исследовательских занятий, сценариев активизирующего общения, содержащих творческие игровые задания, сказочные жизненные ситуации, творческие игры и упражнения, с использованием методов активизации речи детей, субъект-субъектный подход при осуществлении гуманистического взаимодействия участников воспитательно-образовательного процесса, стимулирующий проявление речевой активности дошкольников (сотрудничества, диалог, понимание и принятие ребенка, его позиции, создании ситуации успеха и т.д.)

Познавательно-исследовательская деятельность может развивать словарь детей при введении в речь детей обозначений новых явлений и предметов, их описаний и др. В результате тщательного проговаривания, заучивания, применения специальных занятий будут тренироваться фонетические умения. Описания проводимой совместной деятельности помогут нам ввести в речь детей правильные грамматические формы, разовьют коммуникативные навыки и разговорную речь.

Выводы по первой главе

Нами были проанализированы различные подходы к проблемам развития речи дошкольников в зарубежной и отечественной науке. В ходе работы рассмотрены идеалистическая, бихевиористская, когнитивная, интегративная теории развития речи. Проведен теоретический анализ трудов Ш.П. Бутона, Т. Бауэра, Б.С. Братуся, Дж. Брунера, К. Бюллера, А. Валлона, Ф.Е. Василюка, А.В. Запорожца, Н. Хомского, А.Ф. Копьева, К. Крайга, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Дж. Миллера, У. Найссера Ж. Пиаже, Б. Скинера, В.И. Слободчикова, З. Харриса. В своей работе мы опирались на постулаты, выдвинутые Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, М.Г. Елагиной.

Речь – это исторически сложившаяся языковая форма общения людей посредством конструкций, создаваемых на основе конкретных правил. Речь интегрирована со всеми психическими процессами человека. [34] (Л.С. Выготский)

Под речевым развитием в данной работе мы будем понимать: «развитие умений понимать и пользоваться языком: развитие фонематического слуха и звукового анализа, словаря, осознания состава слов, формирование грамматических категорий, развитие коммуникативных умений, умений и навыков связной речи. Овладение языком является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов.» [68] (А.Н. Леонтьев)

Изучив теоретические подходы нами сделан вывод о том, что речь ребенка формируется под влиянием общения со взрослыми и зависит от духовного характера связи, является важнейшим условием умственного развития в определенном возрасте. Темп и качество овладения речью зависит от окружающего мира. Взрослый может влиять на развитие речи ребенка обогащая его словарь, устраняя фонетические проблемы, осваивая грамматику,

тренируя связную речь методами познавательно-исследовательской деятельности.

Выделены закономерности развития речи у детей:

1. Способности восприятия речи зависят от тренировки мускулатуры ее органов.
2. Осознание ребенком смысла напрямую зависит от освоения лексических и грамматических значений речи.
3. Качество выразительности речи формируется при развитии у ребенка восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики.
4. Овладение нормами речи ребенком зависит от развития чувства языка.
5. Овладение письменной речью зависит от развития осознания взаимосвязи между активной устной и письменной речью.
6. Темп обогащения речи зависит от степени совершенства структуры речевых навыков и может увеличиваться благодаря специальным занятиям с детьми.

Познавательно- исследовательская деятельность является одновременно средством и условием, помогающим ребенку активно познавать окружающий его мир и самому становиться частью мира. Исследовательская деятельность обеспечивает ребенку возможность усваивать знания, проявлять свое отношение к усвоенному, развивать речевые навыки и умения, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

В соответствии с методологическими принципами, изложенными в работах О.С. Ушаковой нами проработаны задачи развития словаря, фонетики, грамматики и связной речи дошкольников, как составляющих речевого развития. Рассмотрены основные проблемы развития указанных характеристик, намечены методы и способы работы с детьми в рамках познавательно-исследовательской деятельности.

Теоретические подходы к проблемам развития речи детей, анализ исследований проведенных педагогами и психологами в разное время с точки

зрения идеалистических, бихевиористских, нотивистских, когнитивных и интегративных идей позволили нам сделать вывод, что необходимо создание программы , которая была бы эффективным средством речевого развития дошкольников и через познавательно-исследовательскую деятельность обеспечит развитие словаря, фонетики, грамматики и связной речи как составляющих речевого развития в соответствии с ФГОС ДО.

2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации программы речевого развития дошкольников через познавательнo-исследовательскую деятельность

2.1. Организация и методы исследования, анализ данных первичной диагностики

Исследование проводилось в двух муниципальных автономных дошкольных образовательных учреждениях г. Верхняя Пышма: МАДОУ «Детский сад № 23» и МАДОУ ЦРР «Детский сад № 7».

Мы в работе будем использовать метод психолого-педагогического ассоциативного эксперимента - методика обследования по О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной.

Именно данные методики обследования считаются наиболее достоверными и могут быть использованы для выявления уровня речевого развития детей, как младшего, так и старшего дошкольного возраста (3-7 лет).

В свете этих требований рассматриваются конкретные речевые задачи: увеличение словаря, лексическая работа, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры и развитие связной монологической речи. Выполнение предлагаемых заданий по всем возрастным группам должно показать степень овладения программными задачами. Необходимо подчеркнуть условность балльных оценок — они вводятся лишь для того, чтобы выявить уровень речевого развития. При этом обязателен и качественный анализ детских высказываний. Оценки даются ответам детей всех возрастных групп, при этом важно соотносить их с теми требованиями, которые изложены в программе. В ходе обследования учитываются примерные показатели развития детей в данном возрасте. Именно методика обследования по О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной позволяет оценить речевое развитие младших дошкольников 3-4 года жизни.

Результаты диагностического обследования дадут педагогу общую, предварительную картину речевого развития детей и помогут наметить конкретные методы индивидуальной работы с каждым ребенком.

Данный метод включает методики, направленные на выявление отдельных сторон развития речи - словаря, фонетической, грамматической, связной речи. Они использовались в исследованиях, выполненных в лаборатории развития речи под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой.

Замеры речевого развития можно оценивать и в начале учебного года, и в конце. Чаще всего обследования проводятся непосредственно воспитателем, либо методистом. Дети легко отвечают на вопросы, не стесняются, не замыкаются только при условии хорошего знакомства со взрослым, проводящим опрос. Поэтому обследование контрольной группы нами заранее спланировано, согласовано с воспитателями и руководством детского учреждения. Предварительно было проведено знакомство с ребятами группы. Первая встреча мной спланирована во время прогулки. Дети в этот момент менее скованы и хорошо идут на контакт. Далее мной проведено в группе несколько подвижных игр. Беседа проводится с каждым ребенком индивидуально, не превышает 15 минут. Задания даются в игровой форме, помогать давать правильные ответы. Выказывать ребенку всяческую поддержку, одобрение. Задания даются на хорошо известных детям игрушках. Для проверки уровня речевого развития применяются наглядные средства. Вопросы расставлены в логической последовательности.

Оценка по всем заданиям дается в количественном выражении (по баллам). При условности количественных оценок за высказывания разной полноты и правильности они (оценки) помогают выявить уровни речевого развития: I — высокий, II — средний (достаточный) и III (ниже среднего).

3 балла ставится за точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно. 2 балла получает ребенок, допустивший незначительную неточность, отвечающий по наводящим вопросам и уточнениям взрослого. 1

балл ставится ребенку, если он не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, демонстрирует непонимание задания.

Примерные (возможные) ответы детей даются после каждого задания в такой последовательности:

- 1) правильный ответ;
- 2) частично правильный;
- 3) неточный ответ.

В конце проверки производится подсчет баллов. Если большинство ответов (свыше 2/3) получило оценку 3, это высокий уровень. Если больше половины ответов с оценкой 2, это средний уровень, а с оценкой 1 — уровень ниже среднего.

В работе так же используются:

- метод включенного наблюдения, с целью изучения психического состояния детей.
- тестирование для определения развития речи детей.
- формирующий эксперимент, с целью развить у детей познавательно-исследовательскую деятельность и повлиять на скорость и качество овладения речью дошкольниками.

Выборка является несогласованной и непараметрической. Состоит из 50 детей, воспитывающихся в разных ДОУ г. Верхняя Пышма. Это связано с отсутствием воспитанников одного возраста в одном детском саду и различиями в подходах к основной воспитательной программы. Изначально подобраны 2 группы детей по 25 человек, которые по своему психическому развитию были идентичны, одновременно и в равной степени прошли адаптационный период в детском саду и по первоначальным замерам показали приблизительно равные результаты.

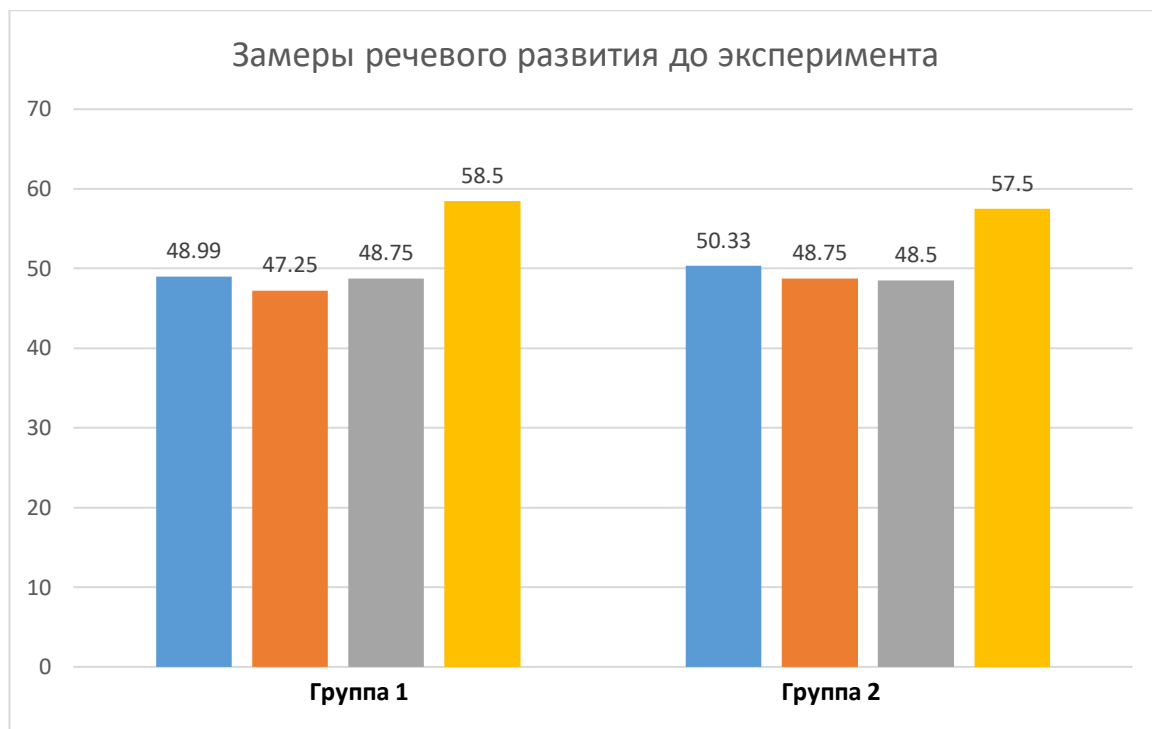


Рис.1

Распределение категорий речевого развития в экспериментальной и контрольной группах до проведения формирующего эксперимента.

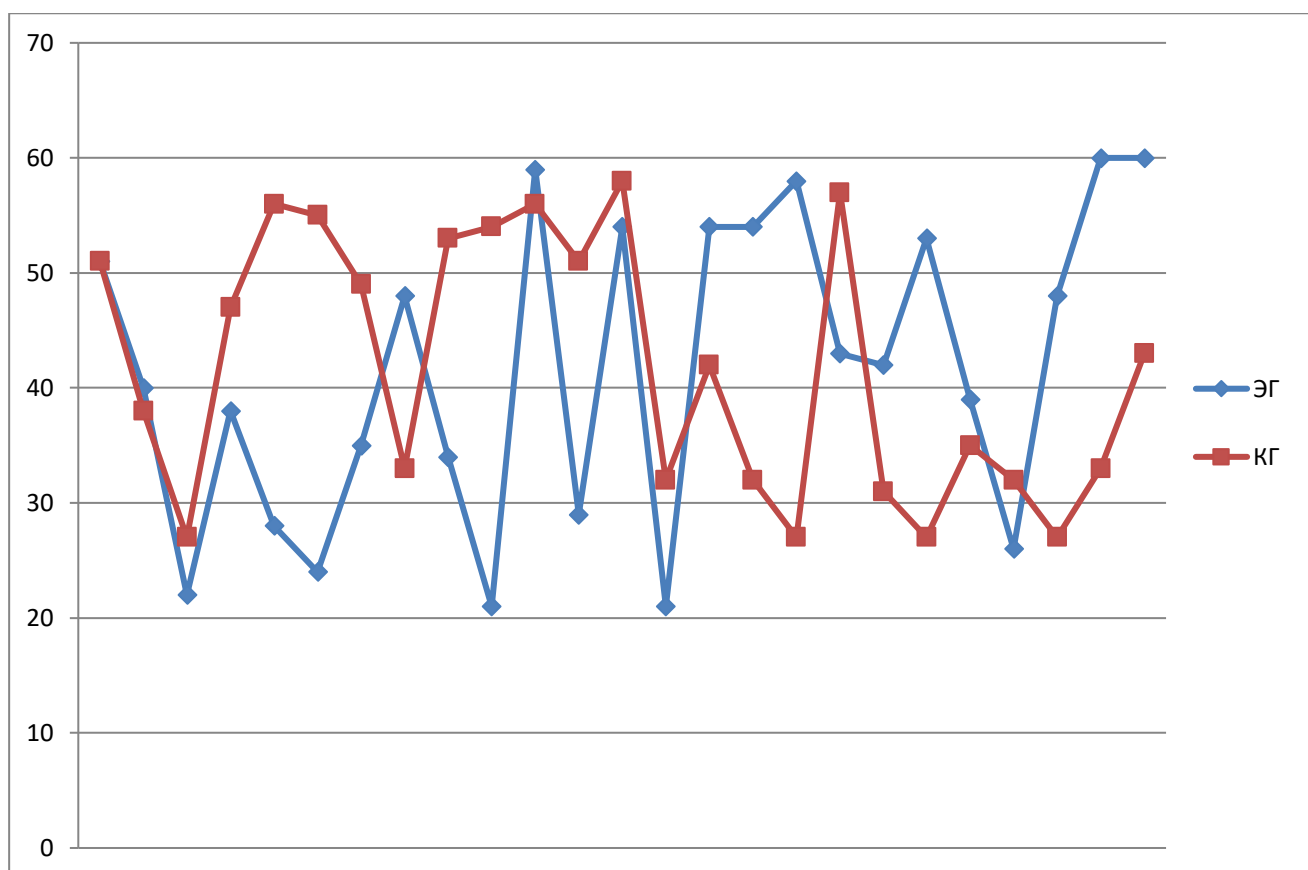


Рис. 2

График распределения речевого развития у детей экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп.

Таблица 1

Речевые навыки				
группа	словарь	грамматика	фонетика	связная речь
экспериментальная	48,99	47,25	48,75	58,5
контрольная	50,33	48,75	48,5	57,5
Различие навыков в экспериментальной и контрольной группе	0, 3%	0,3%	-0,1%	-0,2%

На рис. 1 и в таблице 1 показано распределение речевых навыков в группах до проведения формирующего эксперимента. Группа 1 – экспериментальная группа детей из 25 воспитанников МАДОУ «Детский сад № 23», группа 2 – контрольная группа детей так же из 25 воспитанников МАДОУ «Детский сад №7».

Первоначальные замеры показали, что в контрольной группе активный словарь и грамматика несколько выше на 0,3%, а фонетика и связная речь на 0,1% и 0,2% менее развиты, чем в экспериментальной. Столь малые различия, на наш взгляд, можно не учитывать.

Рис. 2 показывает распределения уровня речевого развития у детей экспериментальной и контрольной групп. В верхней четверти графика находится по 9 оценок детей, имеющих высокий уровень. Низкий уровень речевого развития выявлен у 7 детей экспериментальной группы и только у 4 контрольной.

Статистическая достоверность результатов определялась по критериям Манна-Уитни для установления различия 2 независимых, непараметрических выборок. Для анализа полученных результатов были использованы тесты Манна-Уитни для непарных данных (статистика U). В исследовании анализировались только статистически достоверные различия не выше $p = 0,05$. Методом статистического анализа значимые различия между экспериментальной и контрольной группами не выявлены. Можно сказать, что группы до начала формирующего эксперимента полностью идентичны.

Далее нами была разработана программа речевого развития на основе познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. Программа применялась в МАДОУ «Детский сад № 23» г. Верхняя Пышма.

2.2. Описание программы развития речи дошкольников.

1. Пояснительная записка

Развитие речи и познавательно-исследовательская деятельность является ведущей в содержании воспитательного процесса дошкольного образовательного учреждения. Важной задачей воспитания является формирование у детей мышления, правильной речи, умение выражать свои мысли вслух, а также стремления к познанию. Богатейшее поле для языкового развития детей, их потребности к новым знаниям представляет познавательно-исследовательская деятельность.

Программа «Кружок любознательных» направлена на раскрытие стремления ребенка к исследованиям, поддержание интереса к познанию, развитие его коммуникативных способностей, психических процессов.

Программа обеспечивает социально-личностное, познавательно-речевое развитие детей в возрасте от 4 до 6 лет с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Основание для разработки программы:

1. Конституция РФ
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации 24.12.2013г.
4. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.4.1. 3049 – 13 от 15.05.2013.№ 26
5. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» от 15.08.2013г. № 706
6. Приказ Минобрнауки РФ от 21.07.1995г. № 52-М «Об организации платных дополнительных образовательных услуг»

7. Письмо Минобразования РФ от 02.06.1998г. № 89/34-16 «О реализации права дошкольного образовательного учреждения на выбор программ и педагогических технологий»

8. Устав МАДОУ

2. Цель и задачи программы

Цель дополнительной образовательной программы:

Развитие речи и творческого потенциала воспитанников посредством исследовательской деятельности.

Задачи программы:

1. Обучающие:

1.1. Обучать детей с интересом относиться к проведению исследований и опытов.

1.2. Формировать диалогическую речь дошкольников.

1.3. Учить связному употреблению частей речи.

1.4. Формировать опыт социальных навыков поведения, создавать условия для развития исследовательской активности детей.

2. Развивающие:

2.1. Развивать речь у детей: обогащение словаря, формирование умения строить предложения, добиваясь правильного и четкого произношения слов.

2.2. Развить у детей интерес к познавательно-исследовательской деятельности.

2.3. Совершенствовать память, внимание, наблюдательность, мышление, воображение, быстроту реакции, инициативность и выдержку, восприятие детей, умение согласовывать свои действия со своими сверстниками.

2.4. Воспитывать доброжелательность, контактность в отношениях со сверстниками. Учить оценивать действия других детей и сравнивать со своими действиями.

2.5. Совершенствовать умения детей обобщать, выделять определенные признаки, находить причинно-следственные связи.

3. Воспитательные:

3.1. Воспитывать бережное отношение и любовь к природе.

2.2. Воспитывать любознательность, умение совместно проектировать, выслушивать сверстников.

3. Принципы и подходы к формированию программы:

1. Доступность:

- учет возрастных особенностей детей;
- адаптированность материала к возрасту.

2. Систематичность и последовательность:

- постепенная подача материала от простого к сложному;
- частое повторение усвоенных норм.

3. Наглядность:

- учет особенностей мышления.

4. Динамичность:

- интеграция программы в разные виды деятельности

5. Дифференциация:

- учет возрастных особенностей;
- создание благоприятной среды для реализации деятельности, организации игр-экспериментов.

4. Значимые характеристики для разработки и реализации программы, в том числе характеристики особенностей развития детей.

Реализация Программы обеспечивается педагогическим составом Учреждения. Участники реализации дополнительной образовательной программы дети 4-6 лет, в том числе учитываются индивидуальные потребности отдельных категорий детей, родители, педагоги.

Срок реализации дополнительной образовательной программы: 2 года обучения. Форма работы: подгрупповая 12 -13 детей.

Педагогические работники, реализующие Программу, обладают основными компетенциями, необходимыми для создания условий для развития детей.

В возрасте 3–4 лет ребенок постепенно выходит за пределы семейного круга. Его общение становится внеситуативным. Взрослый становится для ребенка не только членом семьи, но и носителем определенной общественной функции. Желание ребенка выполнять такую же функцию приводит к противоречию с его реальными возможностями. Это противоречие разрешается через развитие игры, которая становится ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте.

В младшем дошкольном возрасте развивается перцептивная деятельность. Дети от использования предэталонов — индивидуальных единиц восприятия, переходят к сенсорным эталонам — культурно-выработанным средствам восприятия. К концу младшего дошкольного возраста дети могут воспринимать до 5 и более форм предметов и до 7 и более цветов, способны дифференцировать предметы по величине, ориентироваться в пространстве группы детского сада, а при определенной организации образовательного процесса — и в помещении всего дошкольного учреждения.

Развиваются память и внимание. По просьбе взрослого дети могут запомнить 3–4 слова и 5–6 названий предметов. К концу младшего дошкольного возраста они способны запомнить значительные отрывки из любимых произведений. Продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. При этом преобразования ситуаций в ряде случаев осуществляются на основе целенаправленных проб с учетом желаемого результата.

Дошкольники способны установить некоторые скрытые связи и отношения между предметами. В младшем дошкольном возрасте начинает развиваться воображение, которое особенно наглядно проявляется в игре, когда одни объекты выступают в качестве заместителей других. Взаимоотношения детей обусловлены нормами и правилами. В результате целенаправленного воздействия они могут усвоить относительно большое количество норм,

которые выступают основанием для оценки собственных действий и действий других детей. Взаимоотношения детей ярко проявляются в игровой деятельности. Они скорее играют рядом, чем активно вступают во взаимодействие. Однако уже в этом возрасте могут наблюдаться устойчивые избирательные взаимоотношения. Конфликты между детьми возникают преимущественно по поводу игрушек. Положение ребенка в группе сверстников во многом определяется мнением воспитателя. В младшем дошкольном возрасте можно наблюдать соподчинение мотивов поведения в относительно простых ситуациях. Сознательное управление поведением только начинает складываться; во многом поведение ребенка еще ситуативно. Вместе с тем можно наблюдать и случаи ограничения собственных побуждений самим ребенком, сопровождаемые словесными указаниями. Начинает развиваться самооценка, при этом дети в значительной мере ориентируются на оценку воспитателя. Продолжает развиваться также их половая идентификация, что проявляется в характере выбираемых игрушек и сюжетов.

5. Планируемые результаты освоения дополнительной образовательной программы:

К концу 2 учебного года дети должны знать:

Активно контактируют со взрослыми и сверстниками в процессе деятельности. Самостоятельно или при помощи взрослого составляют связный рассказ. С интересом и вниманием проводят исследования. Проявляет желание самостоятельно рассказать в группе о проведенном исследовании на заданную тему.

Занятия с детьми рекомендуется проводить по следующей схеме:

1. Начало занятия – сюрпризный момент, сказочный сюжет, или какая-либо мотивация для решения игровой ситуации. Загадываются загадки, читаются стихи, проводятся беседы.
2. Рассказ, который сопровождается материалом, драматизацией или показом сказки, о предмете и теме занятия.

3. Физкультурная минутка, для снятия напряжения и мышечной усталости.
4. Самостоятельная игровая деятельность детей, со взрослым.
5. Анализ работы, эмоциональный отклик ребенка на совместную игру.

Формы и методы реализации программы:

В работе применяются практические формы организации образовательного процесса: игровая форма, элементы сотворчества, упражнения, рассказ воспитателя, рассказы детей, беседы, объяснения, пояснения, наблюдение, рассматривание картинок,

А так же различные методы:

Методы, в основе которых лежит способ организации занимательного дела:

- Словесный (беседа, рассказ и т.д.);
- Наглядный (показ сказок, иллюстраций, наблюдение, показ воспитателя, работа по образцу,)
- Игровой (выполнение манипуляций с куклами, картинками, масками и тд.);

Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

- Объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию;
- Репродуктивный – дети воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности;

Методы, в основе которых лежит форма организации деятельности дошкольников во время занимательного дела:

- Фронтальный – одновременная работа со всеми детьми группы;
- Индивидуально-фронтальный – чередование индивидуальных и фронтальных форм работы;
- Групповой – организация работы в группах, в парах;

- Индивидуальный – индивидуальное выполнение заданий, решение проблем.

Условия успешной организации познавательного развития:

- Насыщенная предметно-развивающая среда
- Свободный доступ к материалам и возможность выбора заданий по желанию
- Создание эмоционально-положительной атмосферы, поддержка детской инициативы, создание условий успеха для каждого ребенка в процессе совместной деятельности педагога с детьми
- Непосредственное вовлечение родителей в процессе познавательной и творческой деятельности детей.

Взаимодействие с семьей

Основные цели и задачи:

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является конструктивное взаимодействие с семьей.

Ведущая цель – создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развитие компетентности родителей (способности разрешать разные типы социально-педагогических ситуаций, связанных с воспитанием ребенка); обеспечение права на уважение и понимание, на участие в жизни детского сада.

Основные задачи взаимодействия детского сада с семьей:

- Изучение отношения педагогов и родителей к условиям организации дополнительной образовательной деятельности в детском саду;
- Знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом работы в детском саду и семье;
- Информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;

- Создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;
- Привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятий, организуемых в детском саду, городе;
- Поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, созданию необходимых условий для удовлетворения в семье.

Совместная деятельность педагогов, родителей, детей:

Определяющей целью разнообразной совместной деятельности в триаде «педагоги – родители – дети» является удовлетворение не только базисных стремлений и потребностей ребенка, но и стремлений и потребностей родителей и педагогов.

Совместная деятельность воспитывающих взрослых может быть организована в разнообразных традиционных и инновационных формах. В этих формах совместной деятельности заложены возможности коррекции поведения родителей и педагогов, предпочитающих авторитарный стиль общения с ребенком; воспитание у них бережного отношения к детскому творчеству.

Работа с родителями предполагает: папки-раскладушки, информационные стенды, индивидуальные консультации, мастер классы, анкетирование, родительские встречи, открытые уроки, семинары-практикумы, совместные мероприятия.

2.3. Анализ эффективности программы

Для анализа экспериментальных данных применялись метод обследования (по Ушаковой, Струниной), метод качественного анализа речевой продукции, статистические методы обработки данных.

С целью уточнения состояния эмоциональной сферы детей и уровня развития их связной речи использовался метод качественного анализа речевой продукции детей, который является одним из наиболее продуктивных методов диагностики психологических особенностей, состояний, так как позволяет проследить как его эмоциональное состояние, так и уровень развития его речи. Одним из наиболее популярных направлений является анализ формально-динамических параметров речи, которая рассматривается как акустический сигнал. Среди диагностических характеристик выделяются темп речи, паузы, модуляции голоса, громкость. Второе направление исследований - это анализ структурно-грамматических и семантических особенностей языка. В русле данного направления внимание обращается на изменение лексического состава предложения, разнообразие речи, сложность слов, наличие стереотипии и т.д.

В диагностике выявлялись речевые умения и навыки детей по сторонам речевого развития: словарь, грамматика, фонетика, связная речь.

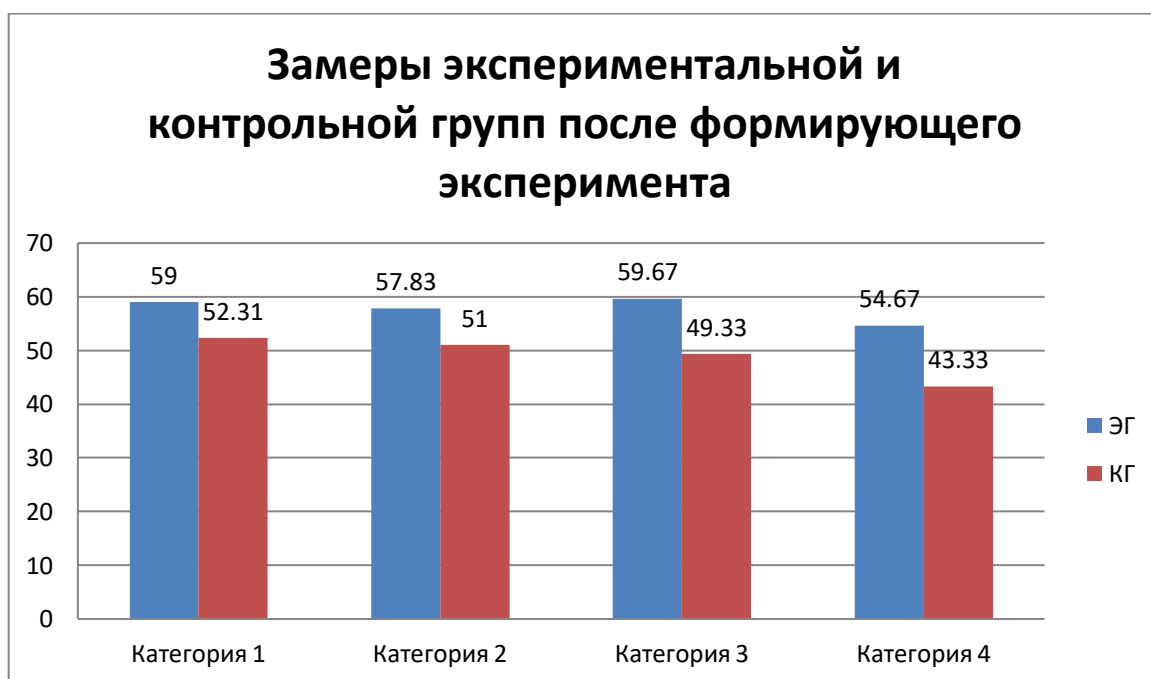


Рис. 3

Из представленной диаграммы наглядно видно, что дети в экспериментальной группе на 11,34% обширнее владеют активным словарем; на 11,81% успешнее применяют грамматику родного языка; на 17,33%

отчетливее произносят звуки, интонации, сила и темп речи; на 20,74% лучше умеют составить рассказ.

После проведения формирующего эксперимента в группе 15 (60%) ребят обладают высоким уровнем речевых навыков. Они точно употребляют слова, обозначающие предметы, действия, признаки. Умеют обобщать, точно описывать предмет и его признаки. Самостоятельно составляют рассказ на заданную тему, пересказывают текст полностью. Соблюдают логику изложения.

По 5 ребят (20%) – получили средние и низкие результаты развития устной речи. В первом случае дети делают ошибки в описании. Длительные паузы. Сюжет сказки передают схематично. Не умеют пользоваться эмоциональной речью. Часто им требуется помощь преподавателя.

В третью группу вошли ребята плохо составляют предложения, они получаются односложными из 2-3 слов. Рассказ могут составить только по вопросам взрослого. При этом не прослеживается сюжет. Эмоционально речь не выражена. Словарь развит слабо. Допускают ошибки в классификации предметов, затрудняются в использовании слов. Неправильно употребляют слова по падежам и родам. В большинстве случаев это дети пропускающие занятия по различным причинам.

В контрольной группе 6 (24%) детей имеют высокие показатели, столько же низкие, а большинство – 13 (52%) находятся на среднем уровне речевого развития.

Статистические методы обработки данных. Статистическая достоверность результатов определялась по критериям Манна-Уитни для установления различия 2 независимых, непараметрических выборок. Для анализа полученных результатов были использованы тесты Манна-Уитни для непарных данных (статистика U). В исследовании анализировались только статистические достоверные различия не выше $p = 0,05$. Обработка данных проводилась с помощью статистической программы SPSS 20.0 for Windows. Методом статистического анализа выявлены значимые различия между

экспериментальной и контрольной группами по всем категориям развития речи: владением словарем, грамматике, фонетике и связной речи.

Помимо этого метод включенного наблюдения нам дал результат, что дети, посещающие все занятия в ДОУ, быстрее и качественнее настраиваются на работу, более собраны во время проведения занятия, быстрее откликаются и выполняют задания педагога. После пропуска занятия ребенку уже сложнее включиться в работу. Если же он пропускает несколько занятий подряд, то чувствует себя неуверенно, его охватывает стеснение перед сверстниками.

Выводы по второй главе.

В ходе практической работы по выбранной тематике: «Познавательная исследовательская деятельность как средство речевого развития дошкольников» нами была разработана программа речевого развития и апробирована в ходе формирующего эксперимента на экспериментальной группе детей МАДОУ «Детский сад № 23».

Сроки реализации программы – 2 года. На первоначальном этапе были проведены замеры речевого развития методом обследования (по Ушаковой, Струниной) в экспериментальной и контрольной группах, т.к. только данная методика позволяет делать замеры у детей 3-4 лет. Получены данные о небольшом в 0,3% лучшем владении активным словарем и грамматикой детьми контрольной группы. Но данные расхождения не являются существенными.

В ходе проведения формирующего эксперимента выработаны цели и задачи программы в соответствии с выдвинутой нами гипотезой: формирование педагогом развивающего потенциала языковой среды в виде системы специальных занятий в познавательно-исследовательской деятельности позволит влиять на темп и качество овладения детьми родной речью. Нами указаны принципы и подходы, значимые характеристики разработки и реализации, планируемые результаты, формы и методы разработанной программы.

Ребятам был предложен комплекс игр-исследований из занятий с природными материалами, наблюдения за явлениями природы, взаимодействия предметов и др.

От первоначальных игр мы постоянно наблюдали рост интереса ребят к проводимым экспериментам, возрастала их желание к познавательной деятельности. Появилась мотивация самостоятельно и в группах собирать информацию, а так же получению положительной оценки их деятельности в целом.

Проводимые занятия вызвали у детей желание к диалоговому общению и получения необходимых коммуникативных навыков. За счет получения новых знаний, введения новых предметов, их описания расширяется активный словарь. В результате включения в занятия загадок, поговорок, скороговорок, стишков, считалок у детей появляются навыки управлять темпом, громкостью речи. Формируется необходимость произносить предложения четко и в разных формах.

Все эти данные получают педагогом в ходе включенного наблюдения.

Результаты развития речи в ходе формирующего эксперимента замерены с помощью диагностики обследования (по Ушаковой, Струниной). На рис. 2 показаны различия в развитии речи между контрольной и экспериментальной группах. Навыки у ребят экспериментальной группы по всем 4 критериям выше.

Статистическая достоверность результатов определялась по критериям Манна-Уитни для установления различия 2 независимых, непараметрических выборок. Для анализа полученных результатов были использованы тесты Манна-Уитни для непарных данных (статистика U). В исследовании анализировались только статистические достоверные различия не выше $p = 0,05$. Методом статистического анализа выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем категориям развития речи: владением словарем, грамматике, фонетике и связной речи.

Таким образом, мы делаем вывод, что выдвинутая нами гипотеза о возможности развития речи дошкольников посредством применения познавательно-исследовательской деятельности полностью подтвердилась.

Заключение

Целью магистерской диссертации было выявить, что речевое развитие дошкольников возможно с помощью применения на практике программы познавательно-исследовательской деятельности.

При анализе литературы по изучению теоретических аспектов развития речи дошкольников были рассмотрены идеалистическая, бихевиористская, когнитивная и интегративная теории. В отечественной теории существует концепция, что речь возникает и развивается посредством общения. Важную роль в этом играют взрослые.

Был сделан вывод: что речь ребенка формируется под влиянием общения со взрослыми и зависит от духовного характера связи, является важнейшим условием умственного развития в определенном возрасте. Темп и качество овладения речью зависит от окружающего мира.

При рассмотрении выдвинутых в теории проблем развития речи нами определены закономерности развития речи у детей:

1. Способности восприятия речи зависят от тренировки мускулатуры ее органов.
2. Осознание ребенком смысла напрямую зависит от освоения лексических и грамматических значений речи.
3. Качество выразительности речи формируется при развитии у ребенка восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики.
4. Овладение нормами речи ребенком зависит от развития чувства языка.
5. Овладение письменной речью зависит от развития осознания взаимосвязи между активной устной и письменной речью.
6. Темп обогащения речи зависит от степени совершенства структуры речевых навыков и может увеличиваться благодаря специальным занятиям с детьми.

Познавательная деятельность является одновременно средством и условием, помогающим ребенку активно познавать окружающий его мир и самому становиться частью мира. Познавательная деятельность обеспечивает ребенку возможность усваивать знания, проявлять свое отношение к усвоенному, приобретать практические навыки взаимодействия с окружающим миром.

Разные воспитательные условия задают различный уровень сотрудничества ребенка со взрослыми, это определяет процесс овладения речью ребенком. На основании изучения теоретического материала следует сделать вывод, что при правильном формировании педагогом развивающего потенциала образовательной среды в ДООУ, т.е. разработкой и проведением педагогом специализированной познавательно-исследовательской программы мы получим более высокий темп и качество овладения речью детьми.

Разработанная нами познавательно-исследовательская программа «Кружок любознательных» была включена в процесс воспитания детей на базе МАДОУ «Детский сад № 23» г. Верхняя Пышма.

На первоначальной стадии эксперимента проведенными замерами развития речи посредством методике Ушаковой, Струниной установлено отсутствие различий между экспериментальной и контрольной группами (от 0,1 до 0,3 % по 4 шкалам).

Ребятам был предложен комплекс игр-исследований из занятий с природными материалами, наблюдения за явлениями природы, взаимодействия предметов и др.

После проведения в 2015/16 во второй младшей группе, 2016/17 в средней и 2017/18 учебных годах в старшей группе муниципального автономного дошкольного учреждения формирующего эксперимента были проведены замеры речевого развития по той-же методике Ушаковой, Струниной для детей 5-6 лет.

Результатом стало лучшее владение родной речью ребятами экспериментальной группы по всем 4 критериям (словарь на 11,34%; грамматика на 11,81%; фонетика на 17,33%; связная речь на 20,74%).

Методом статистического анализа выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем категориям развития речи: владением словарем, грамматике, фонетике и связной речи. Для анализа полученных результатов был использован непараметрический метод Манна-Уитни для двух независимых выборок (статистика U).

Все это позволяет сделать вывод о возможности речевого развития посредством введения познавательно-исследовательской программы.

Список литературы.

1. Абрамова Г.С. О младенцах (0-2 года). Глава о раннем детстве (2-4 года) . /Возрастная психология. М., 1997. С.393 - 465.
2. Абрамович Р.Я. Развитие предметного действия у ребенка на первом году жизни. Дис. . канд.психол.н. М., 1946.
3. Абрамович-Лехтман Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем возрасте. М., 1949.
4. Авдеева Н.Н. Привязанность ребенка к матери и образ себя в раннем детстве. //Вопр. психологии. 1997, № 4.
5. Авдеева Н.Н. Развитие образа самого себя у младенцев: Дис.канд.психол.наук. М., 1982. 200 с.
6. Авдеева Н.Н. Развитие эмоционального самоощущения у ребенка первого года жизни. //Новые исследования в психологии, 1982, № 2. С.75-79.
7. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Этапы развития общения со взрослым на первом году жизни ребенка. /Общение и развитие психики. М., 1986. С. 72.-83.
8. Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: у истоков общения. М., 1991.-160 с.
9. Аксарина Н.М. Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста. / Вопросы педагогики раннего возраста. М., 1964.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избр. психол. труды: В 2-х т. Т.1. М.:Педагогика, 1980. - 232 с.
11. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. - 320 с.
12. Бельткжов В.И., Салахова А.Д. Лепет слышащего ребенка. //Вопр. психологии. 1973, № 2.
13. Беляев Б.В. Об усвоении ребенком звуковой систмы языка. //Вопр. психологии, 2013, № 5.
14. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. М.: Педагогика, 1977. - 176 с.

15. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. /Общ. ред. В.Я.Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. - 422 с.
16. Богуславская З.М. Мотивы общения с взрослым у детей дошкольного возраста. /Развитие общения у дошкольников. М., 1974.
17. Болбочану А.В. Формирование внутреннего плана действия у детей второго года жизни в общении со взрослыми: Дис. канд. психол. наук. М., 1983.
18. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Наука, 1990. - 144 с.
19. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977.- 412 с.
20. Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд П. Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971. Пер. с англ.
21. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.
22. Бueva Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978. 351 с.
23. Валлон А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии /Под общ. ред. А.Н.Леонтьев. М., 1956. Пер. с фр.
24. Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Прогресс, 1967. - 195 с.
25. Величковский Б.М., Зинченко В.П. Методологические проблемы современной когнитивной психологии. /Вопр. философии, 1979, № 7.
25. Ветрова В.В. Общение со взрослыми, как фактор развития активной речи детей в раннем возрасте. /Вопросы теоретической и прикладной психологии. Л., 1973.
26. Ветрова В.В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: Дис. канд. психол. наук. М., 1975.
27. Ветрова В.В. Особенности перехода к активной речи у детей, воспитывающихся в различных социальных условиях. /Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979. С.117- 120.
28. Ветрова В.В., Смирнова Е.О. Ребенок учится говорить. М.,1988. 96 с.

29. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976.-143 с.
30. Вилюнас В.К. Вступительная статья к кн. Рейковского Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979. С. 5-16.
31. Возрастные особенности психического развития детей. /Отв. ред. И.В.Дубровина, М.И.Лисина. М., 1982. 164 с.
32. Воспитание детей раннего возраста. /Под ред. Н.М.Аксариной. Изд. 3. М., 1977.
33. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. /Под ред. Н.М.Щелованова, Н.М.Аксариной. Изд. 3-е. М., 1955. 340 с. 35. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики /Под ред. Т.А.Марковой. М., 1979. 192 с.
34. Выготский Л.С. Мышление и речь. //Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т.2. С. 5-361.
35. Выготский Л.С. Младенческий возраст //Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т.4. с. 269-317.
36. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Гл. 1. //Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т.6. С. 5-37.
37. Галигузова Л.Н., Гуськова Т.В., Елагина М.Г., Рузская А.Г. .Ребенок раннего возраста. /Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990. С. 100-149.
38. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
39. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М., 1976. Пер. с англ.
40. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников //Вопр. психологии, 1984, № 1.
41. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.- 176 с.

42. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М., 1977.
43. Давыдов В.В. Личности надо "выделаться"./С чего начинается личность. М., 1979.
44. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. Л.: Наука, 1967.- 144 с.
45. Додонов З.В. Эмоция как ценность. М., '978.
46. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей.: Пер. с англ. /Под ред. В.И.Лубовского. М.: Педагогика, 1985. - 192 с.
47. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. /Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982. С. 3-18.
48. Дубровина И.В., Лисина М.И. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи. /Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990. С. 8-22.
49. Елагина М.Г. Влияние потребностей практического сотрудничества с взрослым на развитие активной речи у детей раннего возраста. /Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. С. 114 .127.
50. Елагина М.Г. Некоторые особенности общения детей раннего возраста со взрослыми, способствующие возникновению у них речевых коммуникаций. /Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. М., 1975.
51. Елагина М.Г. Влияние ведущей деятельности на возникновение активной речи у детей раннего возраста. /Проблемы периодизации психики в онтогенезе. М., 1976. С.72 74.
52. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка. /Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
53. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Изд-во "Питер", 2000. - 512 с.

54. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
55. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. М.: Изд-во МГУ, 1980. - 440 с.
56. Изучение развития и поведения детей./Липситт Л.П., Спайкер Ч.К. М., 1966. Пер. с англ.67 .Каверина Е.К. О развитии речи детей первых двух лет жизни. М., 1950. -121 с.
57. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М., 1988. -319с.
58. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.- 166 с.
59. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. М.,1970.-224 с.71 .Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов.Россия, 1973. - 160 с.
60. Корницкая С.В. Влияние содержания общения с взрослыми на отношение к нему ребенка: Дис. канд. психол. наук. М., 1975.
61. Корницкая С.В. Возрастная динамика отношения ребенка к взрослому в зависимости от содержания общения между ними. /Проблема периодизации психики в онтогенезе. М., 1976. С. 79 82.
62. Крайг Г. Психология развития. Спб: Издательство "Питер", 2000. -992
63. Кривина С.М., Фрухт Э.Л. Особенности развития детей в периоды раннего возраста: первый год жизни. М., 1975. 46 с.
64. Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогических исследований. Таллин,1971.
65. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.-334 с.78 .Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
66. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1971.
67. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
68. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981.-584 с.

69. Лисина М.И. Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста. //Сов. педагогика, 1980, № 1.
70. Лисина М.И., Эльконин Д.Б. Вопросы психического развития. /Вопросы детской и педагогической психологии на XVII Международном конгрессе психологов. /Под ред. А.А.Смирнова. М., 1969. С. 8 56.
71. Лисина М.И., Корницкая С.В. Влияние содержания общения со взрослыми на отношение к нему ребенка. /Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974.
72. Лисина М.И., Мещерякова С.Ю., Сорокина А.И. Эмоциональное развитие младенцев в общении //VI Всесоюзный съезд психологов.М.1983.С.77-79.
73. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1991.-223 с.
74. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии (вместо введения). /Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 6 23.
75. Лурия А.Р. Роль речи в психическом развитии ребенка. //Вопр. психологии, 1958, № 5.
76. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: изд-во МГУ, 1979. - 320 с.
77. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов ребенка. М., 1956.
78. Лямина Г.М. Развитие понимания речи у детей второго года жизни //Вопр. психологии. 1960, № 3. С. 106 121.
79. Лямина Г.М. Развитие речи у детей в раннем возрасте. М., 1964.
80. Мазитова Г.Х. О развитии взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев. /Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. М., 1976. С.106- 115.
81. Мазитова Г.Х. Развитие дифференцированных взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев:Автореф. канд. дис. М., 1977.-22 с.

82. Мазитова Г.Х. Особенности развития отношений со взрослыми у младенцев в семье и в доме ребенка. / Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979. С. 120 -122.

83. Манова-Томова В. Развитие речевой активности у детей от года до трех лет. /Проблемы психического развития и социальной психологии. XVIII Международный психологический конгресс. М., 1966.

84. Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. Пер. с болг. София, 1981.- 190 с.

85. Маркова А.К. Периодизация речевого развития. //Вопр. психологии.1973, № 6.

86. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М.,1974.

87. Масарский М.В. Убеждающее слово. М., 1979. 159 с.

88. Менчинская Н.А. Развитие психики ребенка. М., 1957.

89. Мещерякова С.Ю. Психологические особенности общения как ведущей деятельности у младенцев первого полугодия жизни. /Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1976. С. 17 20.

90. Мельниченко Я.И. X Международная научно-практическая конференция <https://interactive-plus.ru/ru/action/344/info>

91. Мещерякова С.Ю. Психологический анализ "комплекса оживления" у младенцев: Автореф. канд. дис. М., 1979. 16 с.

92. Мещерякова С.Ю. Психологический анализ "комплекса оживления" у младенцев. : Дис. канд.психол.наук. М., 1979.

93. Мещерякова С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и доме ребенка. /Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982.С.19- 36.

94. Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н., Царегородцева Л.М. Ребенок младенческого возраста. /Психическое развитие воспитанников детского дома. М., 1990. С. 23-99.
95. Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений. //Вопр. психологии, 1975, № 3.
96. Мухина В.С. Младенчество. Ранний возраст. /Возрастная психология. М., 1997. С. 100 165.
97. Мухина В.С. Психология дошкольников. М., 1975.
98. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. 224 с.
99. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. /Психологическая наука в СССР. В 2 т. Т.П. М., 1960.
100. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. - 230 с.
101. Неверович ЯЗ. Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте. М.: Известия АПН РСФСР, 1948. Вып. 14.
102. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981.
103. Непомнящая Н.И. О методе системного изучения психического развития детей. //Вопр. психологии. 1973, № 6.
104. Непомнящая Н.И. Опыт системного исследования психики ребенка. М., 1975.-232 с.
105. Новоселова С.Н. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика 19160 с.
106. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
107. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
108. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1999. 442.
109. Обуховский К. Психология влечений человека: Пер. с польск. /Под ред. Б.М.Сегала. М.: Прогресс, 1971. - 248 с.
110. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. /Под ред М.И.Лисиной. М.: Педагогика, 1985. - 208 с.

111. Общение и развитие психики: Сб. науч. тр. /Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. М.: Изд-во АПН СССР, 1986. - 176 с.
112. Павлова Л.Н. К вопросу о структуре и особенностях ориентировочно-исследовательской деятельности детей 2-3- года жизни. /Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. М., 1976. С. 22-24.
113. Пахальян В.Э. К проблеме общения в возрастной и педагогической психологии. /Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии./Общ.ред. М.И.Лисина. М., 1979.С. 150- 155.
114. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969. Пер. с франц.
115. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1996.
116. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.-310
117. Попова М.И. Особенности речевых проявлений детей первого полугодия второго года жизни. //Вопр. психологии. 1968, № 4. С.116-122.
118. Принцип развития в психологии. /Отв. ред Л.И.Анцыферова . М., 1978. -368 с.
119. Проблема общения в истории отечественной науки. / Психологические исследования общения. М., 1985. С. 6-102.
120. Проблема общения в психологии./Под ред. Б.Ф.Ломова.М., 1981 -280 .
121. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии /Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1978. - 238 с.
122. Психическое развитие воспитанников детского дома. /Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. М.: Педагогика, 1990. - 264 с.
123. Психология детей дошкольного возраста. /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. М.: Просвещение, 1964. - 352 с.
124. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Общ. ред. А.М.Фонарева. - М.: Прогресс, 1987. 272 с.
125. Развитие общения у дошкольников: Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. /Под ред. А.В.Запорожца., М.И.Лисиной. М., 1974. - 287 с.

126. Раншбург И., Поппер П. Секреты личности. /Пер. с венг. М.: Педагогика, 1983.
127. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. /Общ. ред. А.С.Спиваковской. М.: Прогресс, 1987. - 424 с.
128. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. Е.Алексеевой, С.Нуровой. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. - 432 с.
129. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979. Пер. с польск.- 392 с.
130. Рейнстейн А.Э. Особенности речи дошкольников в общении со взрослыми и сверстниками. /Проблемы периодизации психики в онтогенезе. М., 1976. С.75 77.
131. Рейнстейн А.Э. Задачи и средства общения дошкольников со взрослыми и сверстниками. /Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., 1978. С. 93 99.
132. Рейнстейн А.Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольника.: Дис. канд психол. наук. М., 1983.
133. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Материалы XVIII Международного психологического конгресса. 31 симпозиум. М., 1966.
134. Розенграт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М, 1963.
135. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 423 с.
136. Рубинштейн С.Л. Речь / Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. С. 442-483.
137. Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослыми на появление первых слов у детей конца первого начала второго года жизни. /Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. С. 95-113.
138. Рузская А.Г. Особенности общения детей двух-семи лет с посторонним и близким взрослым. /Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. М., 1974. С. 41 58.

139. Рузская А.Г. Особенности начального этапа общения с незнакомыми взрослыми у дошкольников. /Развитие общения у дошкольников. М., 1974.
140. Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослыми на возникновение первых слов у детей. / Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985. С. 99-118.
141. Рузская А.Г., Елагина М.Г., Залыкина И.А. Развитие речи у детей первых семи лет в общении со взрослыми. /Общение и развитие психики. М., 1986. С. 61-72.
142. Селли Дж. Очерки по психологии детства. М., 1901. Пер. с англ. - 456
143. Смирнова Е.О. Влияние общения ребенка со взрослыми на эффективность обучения дошкольников.: Дис. .канд. психол. наук. М., 1977.
144. Смирнова Е.О., Кондратович И.А. Проявление некоторых особенностей в общении со взрослыми у детей раннего и дошкольного возраста. //Дошкольное воспитание. 1973, № 9. С. 18-21.
145. Смирнова Р.А. Формирование избирательных привязанностей у детей дошкольного возраста: Автореф. канд. дис. М., 1981. 20 с.
146. Сорокина Т.М. Исследование феномена "амбивалентного поведения" у детей раннего возраста: Автореф. канд. дис. М., 1977. 20 с.
147. Сорокина Т.М. Некоторые особенности общения детей раннего возраста со взрослыми в семье и их влияние на формирование личности ребенка. /Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979. С. 71-80.
148. Социальная адаптация детей в дошкольных детских учреждениях. /Под ред. Р.В.Тонковой-Ямпольской, Е.Шмидт-Кольмер, А.Атанасовой-Вуковой. М., 1980.
149. Субботский Е.В. Как рождается личность М., 1978. 96 с.
150. Субботин Е.В. Золотой век детства. М., 1981.
151. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). /Под ред. Ф.А.Сохина. Изд. 5-е, исправ. М.: Просвещение, 1981. - 159 с.

152. Тонкова-Ямпольская Р.В. Начальные этапы становления детской речи. //Журнал высшей нервной деятельности, 1966, № 6.
153. Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982. Пер. с англ. 238 с.
154. Фигурин Н.Л., Денисова М.П. Этапы развития поведения детей от рождения до одного года. М.-Л., 1949. 101 с.
155. Фонарев А.М. Развитие ориентировочных реакций у детей. М., 1977
156. Фонарев А.М. Ребенок и среда. М., 1974.
157. Фрадкина Ф.И. Возникновение речи у ребенка. /Уч. записки ЛГПИ, 1955. Т.ХП.
158. Фрухт Э.Л. Некоторая специфика развития детей в условиях дома ребенка. /Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. М., 1979. С. 115-117.
159. Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1990.
160. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника /Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. /Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. М., 1974.
161. Шмидт Г.-Д. Разработка методологических проблем психологического развития в Г ДР./Принцип развития в психологии /Под ред. Л.И.Анцыферовой. М., 1978. С.104- 141.
162. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961.-363 с.
163. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. М., 1922.-280 с.
164. Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии. /Под ред. В.Н.Пушкина. М., 1975. 186 с.
165. Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. /Под ред. М.И.Лисиной. М., 1979. -160 с.
166. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте //Вест. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 1978, № 3. С.3 12.

167. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. /Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. М., 1989. С. 60 77.

168. Эльконин Д.Б. Развитие речи. / Психология детей дошкольного возраста. М., 1964. С. 115-182.

169. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1990. - 197 с.